



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Isabel Ribeiro Rocha

**O Papel do manual e do professor na
auto-regulação em língua estrangeira
– um estudo de investigação-acção**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Isabel Ribeiro Rocha

**O Papel do manual e do professor na
auto-regulação em língua estrangeira
– um estudo de investigação-acção**

Mestrado em Ciências da Educação
Área de Especialização em Supervisão Pedagógica
em Educação em Línguas Estrangeiras

Trabalho realizado sob a orientação da
Doutora Maria Alfredo Lopes Moreira

Outubro de 2010

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE APENAS PARA EFEITOS
DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE
COMPROMETE;

Universidade do Minho, ____/____/____

Assinatura: _____

O SONHO

*Pelo sonho é que vamos,
Comovidos e mudos.
Chegamos? Não chegamos?
Haja ou não frutos,
Pelo Sonho é que vamos.*

*Basta a fé no que temos.
Basta a esperança naquilo
Que talvez não teremos.
Basta que a alma dêmos,
Com a mesma alegria,
Ao que desconhecemos
E ao que é do dia-a-dia.*

Chegamos? Não chegamos?

-Partimos. Vamos. Somos.

Sebastião da Gama, *Pelo Sonho é que Vamos*

Agradecimentos

Pelo sonho é que vamos, mas não vamos sozinhos... Connosco caminham aqueles que acreditam nos nossos sonhos e que, directa ou indirectamente, contribuem para que eles se concretizem. Apresento, de seguida, os meus agradecimentos àqueles que contribuíram de forma directa para que este sonho se tornasse uma realidade, aos que contribuíram de forma indirecta deixo também aqui um “Muito obrigada!”.

À Doutora Maria Alfredo Moreira, não só pela orientação deste trabalho, mas principalmente pela confiança, disponibilidade, partilha, apoio e paciência.

À professora Ana Trigueiros, colaboradora neste estudo mas, acima de tudo, amiga e confidente. Obrigada por tornares tudo isto possível.

Aos meus pais pelo apoio incondicional e por sempre caminharem ao meu lado mesmo quando o percurso parecia sinuoso e me apetecia voltar para trás.

Aos meus padrinhos, exemplos de força de vontade e determinação, pelo incentivo, apoio e carinho.

À Leninha, ao Serginho e à Patrícia, irmãos no verdadeiro sentido, por acreditarem em mim e nunca me deixarem desistir, transmitindo sempre muita força e confiança.

Ao Meneses, pela “mão” amiga e pelo olhar crítico.

Aos meus amigos a quem tantas vezes tive que dizer não. Espero que cheguem à conclusão de que valeu a pena... Obrigada pela vossa amizade e por ainda continuarem à minha espera.

Às minhas professoras e colegas de mestrado que embarcaram no mesmo desafio, pela partilha de conhecimentos, amizade e cumplicidade.

Dedico este trabalho aos meus sobrinhos, Cláudia e André, por quem anseio ser sempre melhor; que também eles cresçam a acreditar que vale a pena construir e seguir os nossos sonhos.

Resumo

O presente estudo de caso pretende contribuir para alargar o conhecimento das relações existentes entre a auto-regulação da aprendizagem e o uso do manual escolar e instrumentos didácticos complementares. Procura-se compreender até que ponto o manual escolar de língua estrangeira, no quadro das competências definidas no Currículo Nacional do Ensino Básico, propõe de facto tarefas no sentido de promover as competências que o referido currículo prevê, com enfoque na auto-regulação.

Os seus objectivos foram os seguintes: analisar tarefas de auto-regulação da aprendizagem num manual de iniciação à aprendizagem da LE - Inglês; identificar potencialidades e limitações do manual por referência a pressupostos e princípios da auto-regulação da aprendizagem; preparar, experimentar e avaliar, em colaboração com uma professora, estratégias didácticas para a promoção da auto-regulação da aprendizagem da língua estrangeira (através do uso do manual e/ou com tarefas complementares); desenvolver uma postura crítico-reflexiva, por parte da professora, da investigadora e dos alunos face ao ensino-aprendizagem da língua estrangeira.

A primeira fase deste estudo consistiu na análise das percepções dos alunos relativamente à auto-regulação, após a qual se seguiu um trabalho colaborativo entre investigadora e professora colaboradora que consistiu na análise do manual de língua estrangeira e outros materiais didácticos utilizados pela professora colaboradora, construção de um instrumento de apoio à auto-regulação e aplicação do mesmo. O estudo culminou com a avaliação do trabalho realizado.

O estudo envolveu a investigadora e uma professora colaboradora com uma turma de 5º ano, no ano lectivo 2009/2010. Tratou-se de um estudo de caso de natureza qualitativa e interpretativa que recorreu a uma metodologia de investigação-acção, tendo envolvido a análise quantitativa e qualitativa através do recurso a diferentes fontes: questionários, grelhas de análise, instrumentos de auto-regulação da aprendizagem, registos reflexivos e entrevista.

Os dados recolhidos confirmam que, apesar das mudanças nas orientações curriculares nas Línguas Estrangeiras, o manual continua a não privilegiar práticas de auto-regulação, capazes de formar alunos autónomos, confirmando também a possibilidade de se desenvolver competências de auto-regulação, recorrendo ao uso de instrumentos complementares.

As principais limitações a este estudo prendem-se com o facto de não ter sido possível a observação de mais aulas e a falta de tempo para negociação com os alunos relativa à avaliação e possível reformulação dos instrumentos de auto-regulação. Tal permitiria uma melhor avaliação do estudo e respectivo impacto.

Abstract

The present case study intends to contribute to widen the knowledge of the existing relations between self-regulated learning and the use of the coursebook and complementary didactical instruments. It is intended to understand to what extent the coursebook of foreign language, in the framework of the abilities defined in the National Curriculum of Basic Education, considers in fact tasks in the direction to promote the abilities that the cited curriculum foresees, with focus on self-regulation.

Its objectives were the following ones: to analyze tasks of self-regulated learning in a coursebook of initiation to the learning of the foreign language - English; to identify to potentialities and limitations of the coursebook by reference to the presuppositions and principles of self-regulated learning; to prepare, experiment and evaluate, in collaboration with a teacher, didactical strategies for the promotion of self-regulated learning in foreign language (through the use of the coursebook and/or with complementary tasks); to develop a critical-reflexive attitude, on the part of the teacher, the investigator and the pupils towards teaching and learning of the foreign language.

The first phase of this study was to analyze the perceptions of students in what considers self-regulation, after which followed a collaborative work between researcher and collaborative teacher which consisted in the analysis of the coursebook of foreign language teaching and other materials used by the collaborative teacher, the construction of an instrument of support to self-regulation and application of the same. The study culminated with the evaluation of the work developed.

The study involved the researcher and a collaborative teacher with a class of 5th year, in the academic year 2009/2010. This was a case study of qualitative and interpretative nature which resorted to a methodology of action-research, involving the quantitative and qualitative analysis through the use of different sources: questionnaires, analysis, instruments for self-regulated learning, reflective notes and interview.

The collected data confirm that, despite the changes in curricular guidelines in foreign languages, the coursebook still doesn't privilege practices of self-regulation, capable of forming autonomous pupils, also confirming the possibility to develop competences of self-regulation, resorting to complementary instruments.

The main limitations to the study relate with the fact that it has not been possible the observation of more classes and the lack of time for negotiation with the pupils on the evaluation and possible reformulation of the instruments of self-regulation. This would allow a better evaluation of the study and its impact.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	V
RESUMO.....	VII
ÍNDICE.....	IX
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	5
1. O manual escolar na regulação das práticas educativas	5
2. Pedagogia para a autonomia e auto-regulação da aprendizagem	8
2.1. Papel do aluno	19
2.2. Papel do Professor.....	22
3. Formação reflexiva e Investigação-acção	27
3.1 A investigação-acção colaborativa na inovação educativa e mudança das práticas	33
CAPÍTULO II - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	37
1. Objectivos do estudo	37
2. Contexto de intervenção	37
3. Opções metodológicas	39
4. Procedimentos de recolha e análise da informação	43
4.1. Sessões de trabalho colaborativo	43
4.2. Questionário: “Como é que eu aprendo a Língua Inglesa”	45
4.3. Análise do manual “Let’s English” e dos materiais auxiliares utilizados pela professora.....	47
4.4. Proposta de instrumento didáctico de auto-regulação	49
4.5. Grelha de observação de aulas	51
4.6. Notas de campo (ou diário) da investigadora	51
4.7. Entrevista semi-estruturada	52
CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DA INFORMAÇÃO	55
1. Sessões de trabalho colaborativo	55
2. Questionário “Como é que eu aprendo a Língua Inglesa”	61
3. Análise do manual e materiais didácticos complementares.....	67
4. Aplicação do instrumento de auto-regulação.....	72

1.5. Entrevista final à professora colaboradora	74
CAPÍTULO IV - CONCLUSÕES	79
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	83
ANEXOS.....	89
ANEXO 1.....	91
QUESTIONÁRIO “COMO É QUE EU APRENDO A LÍNGUA INGLESA?”	91
ANEXO 2.....	95
GRELHA DE ANÁLISE DO MANUAL ESCOLAR	95
ANEXO 3.....	99
GRELHA DE ANÁLISE DOS MATERIAIS DIDÁCTICOS COMPLEMENTARES	99
ANEXO 4.....	103
UNIDADES DO MANUAL ANALISADAS.....	103
ANEXO 5.....	121
MATERIAIS COMPLEMENTARES UTILIZADOS PELA PROFESSORA COLABORADORA.....	121
ANEXO 5.1	122
FICHAS DE LEITURA	122
ANEXO 5.2	125
FICHAS DE REMEDIAÇÃO AUTOCORRECTIVAS	125
ANEXO 5.3	129
REFLEXÃO SOBRE A FICHA DE AVALIAÇÃO/ TRABALHO DE GRUPO	129
ANEXO 5.4	133
AUTO-AVALIAÇÃO DO PROGRESSO	133
ANEXO 5.5	137
GRELHA DE AUTO-AVALIAÇÃO DE FINAL DE PERÍODO	137
ANEXO 5.6.....	141
AUTO-AVALIAÇÃO DA ORALIDADE	141
ANEXO 6.....	145
INSTRUMENTO DIDÁCTICO DE AUTO-REGULAÇÃO	145
ANEXO 7.....	149
GRELHA DE OBSERVAÇÃO DA AULA DE APLICAÇÃO DO INSTRUMENTO DE AUTO-REGULAÇÃO	149
ANEXO 8.....	151
TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA FINAL À PROFESSORA COLABORADORA	151
ANEXO 9.....	155
NOTAS DE CAMPO DA INVESTIGADORA.....	155

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Fases do ciclo de aprendizagem auto-regulada	10
Figura 2: Modelo PLEA da aprendizagem auto-regulada	11
Figura 3: Três critérios de autonomização	13
Figura 4: Diagrama de estratégias de aprendizagem	15
Figura 5: Dimensões ou áreas de regulação	21
Figura 6: Professor como aprendente da sua disciplina	25
Figura 7: O professor como docente	26
Figura 8: Espiral de ciclos da investigação-acção	28
Figura 9: Os momentos da investigação-acção	29
Figura 10: O ciclo da investigação-acção colaborativa	35
Figura 11: Características da investigação qualitativa	40
Figura 12: Proposta de instrumento de auto-regulação	49

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Pedagogia da dependência e pedagogia para a autonomia	9
Quadro 2: Fases de auto-regulação	12
Quadro 3: Síntese de estratégias de aprendizagem	16
Quadro 4: Pressupostos subjacentes ao desenvolvimento de estratégias de aprendizagem	18
Quadro 5: Estratégias de auto-regulação da aprendizagem	18
Quadro 6: Condições de transformação do papel pedagógico do aluno	20
Quadro 7: Características do aluno auto-regulado	21
Quadro 8: Condições de transformação dos papéis pedagógicos do professor	24
Quadro 9: Desenho metodológico do estudo	41
Quadro 10: Sessões de trabalho colaborativo	42
Quadro 11: Estrutura do questionário “Como é que eu aprendo a Língua Inglesa?”	44
Quadro 12: Grelha de análise de instrumentos didácticos	46

Quadro 13: Grelha de observação da aula	50
Quadro 14: Guião da entrevista	52
Quadro 15: Categorias de análise da entrevista	53
Quadro 16: Dados do questionário	60
Quadro 17: Síntese da análise do manual	66
Quadro 18: Resumo do enfoque das estratégias de aprendizagem nos materiais	69
Quadro 19: Grelha de observação da aula preenchida	71
Quadro 20: Categorização das respostas da professora	74

INTRODUÇÃO

Numa sociedade em que se valoriza cada vez mais a dimensão humana da aprendizagem e em que é dada cada vez mais importância à aprendizagem centrada no sujeito, torna-se também cada vez mais pertinente que o professor assuma um papel activo no desenvolvimento da autonomia dos alunos que dessa forma poderão assumir, de forma autónoma, crítica e motivada, um papel construtivo não só na sua aprendizagem na escola, como principalmente nas suas aprendizagens ao longo da vida. Por outro lado, a taxa de abandono escolar, embora apresente uma ligeira melhoria relativamente a anos anteriores, indica a necessidade de motivar os alunos, de os chamar para a escola; tal só será possível recorrendo a estratégias de trabalho que levem os alunos a estabelecer objectivos e a definir estratégias, envolvendo-se e tornando-se agentes activos no seu processo de ensino aprendizagem.

O Currículo Nacional do Ensino Básico define algumas competências gerais para o ensino básico que privilegiam a pesquisa, selecção e organização da informação, a adopção de estratégias adequadas à resolução de problemas, a realização de actividades de forma autónoma, responsável e criativa, a cooperação em tarefas e projectos comuns, entre outras. Estas orientações distanciam-se do ensino directivo e instrumental do passado que assentava numa lógica expositiva por parte do professor que se limitava a avaliar, no final de cada período, a retenção feita pelo aluno, ficando este último limitado à atenção e memória. Trata-se de competências que pretendem a construção de uma concepção de currículo mais aberta e abrangente para que os nossos alunos aprendam mais e de forma mais significativa, combatendo o insucesso escolar, enfatizando a descoberta e a participação activa do aluno, o trabalho individual e de grupo, o confronto de experiências, ideias e estratégias.

No entanto, apesar das orientações provindas da reorganização curricular (2001), o manual escolar continua a assumir um papel preponderante nas nossas escolas, definindo o que é ensinado e a forma como é ensinado, ou seja, o que é aprendido e a forma como é aprendido, sendo tudo isto determinado por agentes externos à escola, servindo interesses comerciais.. Esta centralidade do manual escolar é de tal forma visível que, apesar das sucessivas reorientações do currículo, a sua posição nas escolas continua a ser dominante. Estas propostas são, usualmente, insuficientes para a formação do aluno, enquanto sujeito autónomo, crítico e reflexivo. Caberá ao professor complementar as propostas do manual em função dos programas e currículo nacional, e também de acordo com os projectos educativo e curricular de escola e de turma, o que implica uma visão crítica do mesmo.

Conscientes deste estatuto do manual, e numa altura em que o sistema educativo português coloca a tónica numa “abordagem por competências”, decidimos desenvolver um estudo que nos permitisse compreender em que medida o manual escolar de Língua estrangeira, construído com base nas competências

demandadas pelo Currículo Nacional do Ensino Básico, integra, de facto, princípios nele consagrados, nomeadamente a pesquisa, selecção e organização da informação, a adopção de estratégias adequadas à resolução de problemas, a realização de actividades de forma autónoma, responsável e criativa, a cooperação em tarefas e projectos comuns, como já referimos anteriormente.

Várias investigações levadas a cabo nos últimos anos demonstram que os alunos auto-regulados são mais activos durante a aprendizagem, exercem um maior controlo sobre a sua motivação, são mais eficazes a adquirir, organizar e gerir a informação, atribuindo um significado pessoal aos conteúdos e ao acto de aprender. O processo de auto-regulação da aprendizagem implica, por parte do aluno, o controlo e a gestão de uma série de factores que constituem os ingredientes fundamentais no sucesso escolar, dos quais realçamos: o estabelecimento de objectivos, planeamento e gestão do tempo, envolvimento na tarefa, escolha e utilização de estratégias, utilização de recursos, procura de ajuda, reformulação de estratégias e procedimentos, avaliação de resultados. Auto-regular a aprendizagem significa também ser capaz de desenvolver conhecimentos, competências e capacidades que podem ser transferidos de contexto de aprendizagem e, posteriormente, para contextos de trabalho. Esta autonomia, por parte do aluno, deverá constituir o cerne do processo educativo, no sentido em que permite o desenvolvimento do auto-conhecimento bem como das potencialidades do aluno, individualmente e em grupo. Numa sociedade que se quer cada vez mais em interacção, interessa que os nossos alunos sejam capazes de trabalhar com os outros, numa partilha de saberes, dificuldades e estratégias, desenvolvendo, colaborativamente, competências que lhes vão permitir resolver situações dentro e fora da escola.

Para além das razões apresentadas, existem também razões pessoais que norteiam este estudo, sendo importante referir as preocupações e dificuldades, sentidas por muitos professores, em articular o uso do manual escolar com actividades que promovam a autonomia dos alunos. Como tal, acreditamos que este estudo poderá interessar não só aos professores de língua estrangeira, mas a professores de todas as áreas que queiram reavaliar e reformular as suas práticas e partir em direcção à autonomia, sua e dos seus alunos, uma vez que “não se trata de uma abordagem exclusivamente aplicável ao ensino das *línguas*, mas potencialmente abarcadora de todos os domínios disciplinares do currículo dos alunos, uma questão que (...) merece reflexão por parte de professores e investigadores” (Vieira, 1998: 55).

No estudo que aqui apresentamos, partimos da convicção de que os manuais escolares podem promover tarefas de auto-regulação da aprendizagem ou que, quando tal não for possível, os professores podem recorrer a tarefas complementares e que, dessa forma, os alunos poderão planificar, monitorizar e avaliar o seu próprio trabalho, tornando-se alunos responsáveis, críticos e reflexivos. Se pudermos dotar os alunos de ferramentas que lhes permitam regular a sua aprendizagem, estaremos também a dotá-los das aptidões que lhes permitirão desenvolver, ao longo de toda a sua vida, a capacidade de tomar decisões conscientes. Acima de

tudo estaremos a ensinar os nossos alunos a “aprender a aprender”. Assim, foram definidos os seguintes objectivos para este estudo:

- a) Analisar tarefas de auto-regulação da aprendizagem num manual de iniciação à aprendizagem da LE - Inglês (manual do aluno e do professor);
- b) Identificar potencialidades e limitações do manual por referência a pressupostos e princípios da auto-regulação da aprendizagem;
- c) Preparar, experimentar e avaliar, em colaboração com uma professora, estratégias didácticas para a promoção da auto-regulação da aprendizagem da língua estrangeira (através do uso do manual e/ou com tarefas complementares).
- d) Desenvolver uma postura crítico-reflexiva, por parte da professora, da investigadora e dos alunos face ao ensino-aprendizagem da língua estrangeira.

A estratégia global de investigação é o estudo de caso, em combinação com a investigação-acção. Relativamente à estratégia de desenvolvimento da intervenção pedagógica, optou-se pela investigação-acção do tipo colaborativo, tendo em conta as mais-valias deste tipo de trabalho. O estudo insere-se num paradigma interpretativo ou naturalista da investigação educacional, tendo-se recorrido a métodos qualitativos e quantitativos na análise da informação e, sempre que possível, ao uso da triangulação, de forma a elevar a credibilidade dos resultados.

O estudo foi desenvolvido em duas fases. Numa primeira fase, foi aplicado um questionário a vinte e seis alunos de uma turma de quinto ano, com a finalidade de promover a reflexão sobre o processo de auto-regulação, conhecer as percepções dos alunos face à planificação do seu próprio trabalho, à monitorização das tarefas e à auto-avaliação e incentivar a participação dos alunos na definição de estratégias de trabalho. Procedeu-se ainda à análise do manual escolar em uso na escola onde lecciona a professora colaboradora, bem como dos materiais auxiliares utilizados, com enfoque na auto-regulação, de forma a identificar a natureza e funções das actividades/ tarefas que promovam competências de auto-regulação. Tudo isto foi desenvolvido em sessões de trabalho colaborativo, entre a investigadora e uma professora a leccionar numa escola.

Numa segunda fase, terminada a análise do manual e instrumentos didácticos utilizados pela professora, procedeu-se à elaboração de instrumentos de planificação, monitorização e avaliação da aprendizagem, à preparação das aulas com vista à aplicação dos instrumentos didácticos de auto-regulação, à observação de aulas e à entrevista à professora. Esta segunda fase teve como objectivos preparar, experimentar e avaliar, em colaboração com a professora, estratégias didácticas para a promoção da auto-regulação da aprendizagem da língua estrangeira e desenvolver uma postura crítico-reflexiva, por parte da professora, da investigadora e dos alunos face ao ensino-aprendizagem da língua estrangeira.

Após esta introdução dedicada ao panorama geral do estudo, o presente relatório encontra-se estruturado em quatro capítulos, aos quais se segue ainda uma sessão destinada aos anexos referidos ao longo do relatório e que julgamos pertinentes para a compreensão do estudo.

Assim, o primeiro capítulo diz respeito ao enquadramento teórico e que subdividimos em quatro secções. A primeira aborda o papel do manual escolar na regulação das práticas educativas. Nesta secção debruçamo-nos na importância que o manual assume no ensino e a forma como os manuais poderão servir de suporte ao processo de ensino/aprendizagem numa abordagem orientada para a acção. A segunda secção é dedicada à pedagogia para a autonomia e auto-regulação da aprendizagem e nela abordamos o papel da metacognição e das estratégias de aprendizagem, bem como o papel do aluno e do professor numa pedagogia para a autonomia. A terceira secção explora o papel da investigação-acção, nomeadamente a investigação-acção colaborativa na inovação educativa e mudança das práticas e ligação entre investigação-acção e formação reflexiva. Tendo em conta o tema do presente estudo, consideramos que as temáticas abordadas nestas secções vão de encontro aos objectivos do nosso estudo.

No capítulo II, apresentamos a metodologia de investigação, nomeadamente, o plano geral do estudo, os objectivos, contexto de intervenção, as opções metodológicas e procedimentos de recolha e análise de informação.

O capítulo III é dedicado à apresentação, análise e interpretação da informação recolhida, cruzando-se os resultados do questionário aplicado aos alunos e da análise do manual e instrumentos didácticos com os dados da aplicação do instrumento de auto-regulação produzido colaborativamente, bem como da entrevista final de avaliação do trabalho realizado.

No quarto capítulo são apresentadas as conclusões que, não sendo generalizáveis, poderão sugerir pistas de trabalho, de reflexão e de investigação a desenvolver na área da auto-regulação e na autonomia de alunos e professores.

Terminamos esta introdução com as palavras de Freire & Shor (1986:107) que espelham quer as motivações, quer os objectivos e até constrangimentos deste estudo.

“Os que aceitam a tarefa da transformação social têm um sonho, embora também tenham grande quantidade de obstáculos pela frente. (...), os professores que apoiam o *status quo* estão nadando a favor da corrente, mas os que desafiam a dominação estão nadando contra a corrente. Mergulhar nessa água significa o risco de ser punido pelos que estão no poder. Por causa disso, o educador libertador tem que criar, dentro de si, algumas virtudes, algumas qualidades que não são dons de Deus, nem sequer lhe são dadas pela leitura dos livros, embora seja importante ler livros. O educador libertador tem de criar criando, isto é, inserido na prática, aprendendo os limites muito concretos de sua ação, esclarecendo-se sobre as possibilidades, não muito aquém nem muito além de nossos limites do medo necessário”

Freire & Shor (1986:107)

CAPÍTULO I – Enquadramento teórico

1. O manual escolar na regulação das práticas educativas

A Lei nº 47/2006 de 28 de Agosto define o manual escolar da seguinte forma:

“recurso didáctico-pedagógico relevante, ainda que não exclusivo, do processo de ensino e aprendizagem, concebido por ano ou ciclo, de apoio ao trabalho autónomo do aluno que visa contribuir para o desenvolvimento das competências e das aprendizagens definidas no currículo nacional para o ensino básico e para o ensino secundário, apresentando informação correspondente aos conteúdos nucleares dos programas em vigor, bem como propostas de actividades didácticas e de avaliação das aprendizagens, podendo incluir orientações de trabalho para o professor”.

A mesma lei define o regime de avaliação, certificação e adopção dos manuais escolares do ensino básico e secundário, com o objectivo de garantir a sua qualidade científica e pedagógica, bem como a conformidade entre os manuais do currículo nacional e programas das diferentes disciplinas.

No processo de ensino/aprendizagem em geral, o manual escolar tem-se assumido como um elemento regulador das práticas pedagógicas, continuando a revelar-se o material didáctico mais utilizado pelos professores das diferentes áreas. Como afirma Brito (1999: 142), “sabemos que, algumas vezes, infelizmente, não é o programa que determina a prática lectiva e conduz o professor a definir os objectivos do ensino, porque é o manual escolar transformado num instrumento todo poderoso, que influencia e determina a prática pedagógica, às vezes, tomado por uns, como uma “bíblia”, cujo conteúdo é totalmente assumido como única verdade”. É necessário ter em conta a complexidade que o termo “manual escolar” abarca, pois concordamos com Magalhães (2006:6) quando este refere e passamos a citar:

“Uma epistemologia do manual escolar constitui um desafio conceptual, cuja complexidade, extensível à história do livro, se particulariza, em síntese, numa dialéctica entre discurso e *episteme*. Há no livro, e muito particularmente no manual escolar, dimensões de natureza epistémica e gnoseológica, dimensões de natureza científica e discursiva, dimensões de natureza sócio-antropológica, com referência à pedagogia e à psicologia, que não se confinam ao documentalismo e à biblioteconomia.”

O anexo do Despacho nº 29864/ 2007 define que o manual certificado deve adequar-se ao desenvolvimento das competências gerais inscritas no currículo e às competências específicas definidas para o respectivo ano e nível de escolaridade (ponto dois, alíneas a) e b). O mesmo despacho decreta ainda que, quanto à conformidade com os programas e orientações curriculares, o manual deve apresentar os conhecimentos da

disciplina ou área curricular no respeito pelos programas e orientações curriculares oficiais e responder de forma integral e equilibrada aos objectivos e conteúdos do programa ou orientações curriculares.

A Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular esclarece os critérios de apreciação dos manuais escolares, entre os quais salientamos os seguintes (ponto 4.1.1.): “Desenvolve uma metodologia facilitadora e enriquecedora das aprendizagens; estimula a autonomia e a criatividade; motiva para o saber e estimula o recurso a outras fontes de conhecimento e outros materiais didácticos; permite recursos pedagógicos diversificados; contempla sugestões de experiências de aprendizagem diversificadas, nomeadamente de actividades de carácter prático/ experimental; propõe actividades adequadas ao desenvolvimento de projectos interdisciplinares.”

No entanto, o que se tem verificado é “uma orientação tendencialmente normativa e mormalizadora do manual face aos seus receptores que coloca em causa a sua adequação perante a pluridimensionalidade dos contextos da sua utilização.” (Vieira, Marques, Moreira, 1999: 527). Em muitos casos, o manual serve de apoio à planificação das acções pedagógicas, servindo também de referência às práticas, constituindo um alicerce nas aquisições realizadas pelos alunos. O manual assume funções de informação, de estruturação, de organização da actividade lectiva e da aprendizagem, servindo também de guia ao aluno que apenas terá que seguir as suas orientações.

Por outro lado, de acordo com Apple (1986: 65-66) “Embora o manual domine os currículos dos níveis básico, secundário e, até mesmo universitário, tem-se dado pouca atenção crítica às fontes ideológica, política e económica de produção, distribuição e recepção do mesmo”. Ainda de acordo com o mesmo autor (op.cit: 63), “As pressões económicas e ideológicas sobre os manuais são muito intensas. Embora o manual possa ser, em parte, libertador, visto que pode fornecer conhecimentos necessários onde faltam informações, o texto torna-se, frequentemente, um aspecto dos sistemas de controlo” Assim, pouco é deixado à discrição do professor, visto que o próprio manual do professor apresenta directrizes de trabalho, apresentando inclusivamente soluções para as actividades nele contidas.

Esta visão do manual centrada na transmissão de conhecimentos contraria as orientações do currículo nacional do ensino básico, bem como as orientações curriculares da disciplina de Inglês, na medida em que uma das finalidades indicadas prevê que se promova a estruturação da personalidade do aluno pelo continuado estímulo ao desenvolvimento da autoconfiança, do espírito de iniciativa, do sentido crítico, da criatividade, do sentido de responsabilidade e da autonomia. Também o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas alerta para a mesma situação, defendendo que “Os aprendentes são, evidentemente, em última análise, as pessoas interessadas na aquisição de línguas e nos processos de aprendizagem. São eles que têm que desenvolver as competências e as estratégias e realizar tarefas, actividades e processos necessários à participação eficaz nos acontecimentos comunicativos. Todavia, relativamente poucos aprendem de forma pró-activa, tomando iniciativas para planificar, estruturar e executar os seus próprios processos de aprendizagem. A

maioria aprende reactivamente, seguindo instruções e realizando as actividades pensadas pelos professores e pelos manuais.(QECR, 2001: 199).

Segundo Gérard (1998: 75), “Um manual não permite apenas assimilar uma série de conhecimentos, mas visa igualmente a aprendizagem de métodos e atitudes ou, até mesmo, de hábitos de trabalho e de vida.” De acordo com o mesmo autor, alguns manuais de língua estrangeira “...ao promoverem a aprendizagem de uma língua, despertam para a pesquisa científica, para a aprendizagem do resumo, para a organização de conhecimentos, para a recolha de informações, etc.” (op.cit: 75). Santo (2006: 107) também advoga que “Independentemente das funções para as quais o manual é concebido, a finalidade de qualquer manual é, primordialmente, a função de desenvolvimento das competências do aluno e não a simples transmissão de conhecimentos ao aprendente”.

Tem-se assistido, de facto, nos últimos anos, a um crescente cuidado, por parte das editoras nacionais, em incluir, nos seus manuais de Língua Estrangeira, tarefas que permitam desenvolver com os alunos um trabalho mais reflexivo; no entanto têm-se limitado a tarefas de auto-avaliação no final de cada unidade. O manual poderá e deverá ser elaborado com a finalidade de facilitar a prática pedagógica e a aquisição de novas competências e mediar as actividades de ensino-aprendizagem. De acordo com Gérard (1998: 89), o manual pode contribuir com “... instrumentos que permitam aos professores um melhor desempenho no seu papel profissional no processo de ensino-aprendizagem”. O autor acredita que o manual pode contribuir para desenvolver “...inovações pedagógicas, (...), contribuir com uma imensidade de pistas novas, de novos instrumentos e de novas práticas que tenham em conta a evolução dos conhecimentos pedagógicos, a sensibilidade de cada professor e a especificidade dos contextos” (op.cit:89).

Por outro lado o Quadro Europeu Comum de Referência também prevê a possibilidade de se conceber manuais norteados por uma abordagem orientada para a acção, alegando que “Os organizadores de cursos, os autores de manuais, os professores e os examinadores terão que tomar decisões muito concretas sobre o conteúdo dos textos, os exercícios, as actividades, os testes, etc. (...) Este nível de decisão está e deve estar na mão de professores e demais responsáveis envolvidos, que para tal utilizarão o seu juízo crítico e a sua criatividade. Todavia deverão estar aqui representados todos os aspectos fundamentais do uso da língua e da competência necessários a essa reflexão.” (QECR, 2001: 74).

É precisamente a convicção de que os manuais poderão continuar a servir de suporte ao processo de ensino/aprendizagem, não de forma normativa mas de uma forma inovadora, norteados por uma abordagem orientada para a acção que desenvolva nos alunos a capacidade de aprender a aprender, auto-regulando a sua aprendizagem que imprime pertinência ao nosso estudo.

2. Pedagogia para a autonomia e auto-regulação da aprendizagem

“Na sociedade actual, em constante evolução, cada vez mais heterogénea sob todos os pontos de vista, onde a capacidade de reflectir criticamente, de resolver problemas, de efectuar escolhas e tomar decisões é quase condição de sobrevivência, a autonomia assume um lugar imprescindível na vida de cada um, e a escola não pode alhear-se desse facto.”

(Vieira, 1998:23)

Numa sociedade em constante transformação, a escola depara-se com uma série de desafios para os quais é exigida uma dinâmica contínua e uma nova postura face ao processo educativo. A escola assume-se, assim, como o espaço privilegiado para o desenvolvimento de atitudes de autoconfiança e criticidade que permitam ao aluno uma participação mais activa no planeamento da sua aprendizagem, na partilha de responsabilidades e na aquisição de estratégias de aprendizagem.

Ao longo dos anos tem-se verificado uma preocupação crescente com a autonomia dos alunos, ou seja, “A escola deixa de ser vista, apenas, como transmissora do saber e começa a reelaborar os seus currículos e as suas funções. Estas devem incluir uma construção do saber conjunta, entre professores e alunos, um dotar os alunos de ferramentas que lhes possibilitem aprender ao longo da vida, uma capacidade de tomar decisões e motivos para aprender” (Dias & Simão, 2007: 94). O que se pretende é que o ensino mais directivo, que denominaremos como pedagogia da dependência, centrado na transmissão de conhecimentos, dê lugar a uma pedagogia da transformação, uma pedagogia para a autonomia, centrada na mobilização de conhecimentos, na reflexão e na negociação. Assim, de acordo com Vieira (1998: 45) “A alternativa será um modelo mais democrático, onde os alunos desenvolvem, de forma integrada, competências intelectuais, interpessoais, emotivas e de auto-direcção, mediante processos assentes numa redistribuição de poderes, na colaboração e na negociação.”

Vieira (op.cit: 38) apresenta as principais diferenças entre a pedagogia da dependência e a pedagogia para a autonomia, no que considera os pressupostos principais, as finalidades prioritárias e os traços processuais, como se pode verificar no quadro 1.

Quadro 1: Pedagogia da dependência e pedagogia para a autonomia

	Pedagogia da dependência	Pedagogia para a autonomia
Pressupostos principais	O aluno é sujeito consumidor passivo do saber; o professor é figura de autoridade social, científica e pedagógica, única fonte de saber, assumindo o papel de transmissor; o saber é estático e absoluto.	O aluno é sujeito consumidor crítico e produtor criativo do saber; o professor é facilitador da aprendizagem, mediador na relação aluno-saber, parceiro da negociação pedagógica; o saber é dinâmico, transitório e diferenciado de sujeito para sujeito.
Finalidades prioritárias	Desenvolver a competência académica do aluno, principalmente traduzida na aquisição de conhecimentos e no domínio de capacidades de tipo cognitivo.	Aproximar o aluno do saber e do processo de aprendizagem; ajudá-lo a aprender a aprender, a desenvolver a capacidade de gerir a própria aprendizagem; encorajar a responsabilidade e a assunção de uma postura pró-activa no processo de aprender; desenvolver uma perspectiva crítica da escola, do saber e da aprendizagem; promover a relação entre a escola e a vida.
Traços processuais	Focalização nos processos de transmissão e nos conteúdos de aprendizagem; clima potencialmente autoritário e formal, processos dominados pelo professor, único decisor e avaliador; forte dependência do aluno aos níveis do discurso e das tarefas, frequentemente associada a um enfraquecimento motivacional ou a motivações externas; tarefas determinadas pelo professor, tendencialmente dirigidas exclusivamente ao desenvolvimento da competência académica; ênfase na competição e no individualismo; práticas de avaliação normativas, tendencialmente segregadoras.	Focalização nos processos de aprendizagem e no aluno: teorias, estilos, necessidades, estratégias, hábitos e experiências anteriores, sistemas apreciativos; clima tendencialmente democrático e informal; participação do aluno na tomada de decisões e elaboração de projectos e contratos; tarefas de tipo reflexivo e experiencial; desenvolvimento de capacidades de planificação, regulação e (auto)avaliação da aprendizagem; gestão colaborativa da informação e da palavra; construção colaborativa de saberes académicos, sociais e de aprendizagem; valorização da função formativa das práticas de (auto) avaliação, tendencialmente integradoras.

(Vieira, 1998: 38)

A pedagogia para a autonomia assenta na reflexão, negociação e o equilíbrio entre o poder do professor e do aluno. O que se ambiciona é um tipo de aprendizagem em que o aluno, o professor e o saber não assumam um papel absoluto, mas sim crítico e activo, na qual o modelo impositivo e formal dá lugar a um modelo de aprendizagem mais democrático, em que o aluno é um participante activo no seu processo de aprendizagem, sentindo-se motivado para aprender em cooperação. Por outro lado, a responsabilização do aluno pela sua aprendizagem e o seu papel activo na orientação da mesma conduzem à autonomia do aluno e à sua emancipação.

Esta pedagogia vai também de encontro às orientações do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: “Os aprendentes são, evidentemente, em última análise, as pessoas interessadas na aquisição de línguas e nos processos de aprendizagem. São eles que têm que desenvolver as competências e as estratégias e realizar tarefas, actividades e processos necessários à participação eficaz nos acontecimentos comunicativos.” (Conselho da Europa, 2001: 199). Vem ainda de encontro ao programa e orientações curriculares da língua

estrangeira, que apresenta como uma das suas finalidades: “Promover a estruturação da personalidade do aluno pelo continuado estímulo ao desenvolvimento da autoconfiança, do espírito de iniciativa, do sentido crítico, da criatividade, do sentido da responsabilidade, da autonomia” (Ministério da Educação, 1997: 7)

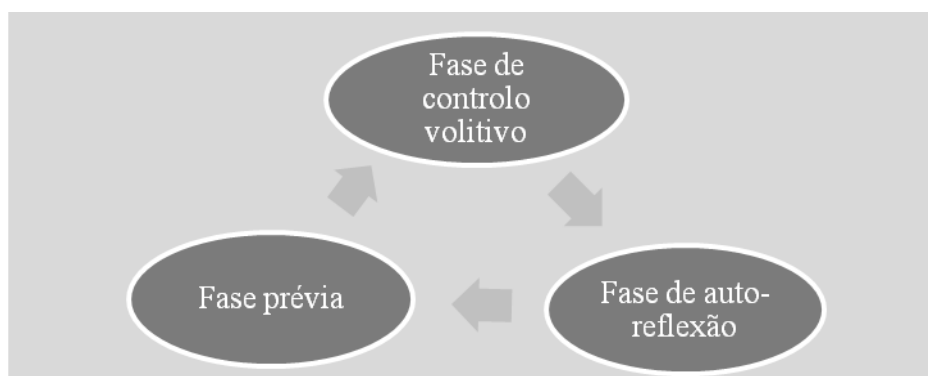
O desenvolvimento do espírito de iniciativa, do sentido crítico e da responsabilidade conduz os alunos à auto-regulação. A auto-regulação poderá ser definida como “um processo activo no qual os sujeitos estabelecem os objectivos que norteiam a sua aprendizagem tentando monitorizar, regular e controlar as suas cognições, motivação e comportamentos com o intuito de os alcançar.” (Rosário, 2004: 37)

O aluno autónomo é o aluno que sabe aprender, que é capaz de gerir a sua aprendizagem. Esta autonomia fará com que o aluno esteja provido de um conjunto de competências que lhe permitirão tomar decisões relativamente à sua aprendizagem, procedendo à sua auto-regulação: “ Deste modo a aprendizagem auto-regulada enfatiza o envolvimento cognitivo, comportamental e motivacional do aluno que monitoriza, dirige e regula as suas acções no sentido de alcançar os objectivos, a informação necessária e de expandir as suas competências” (Duarte & Veiga Simão, 2007: 133).

A auto-regulação da aprendizagem favorece o desenvolvimento dos alunos ao nível da auto-confiança, auto-estima e criação de uma imagem positiva sobre si próprios como aprendentes da língua estrangeira, permitindo-lhes quer o seu desenvolvimento pessoal quer o desenvolvimento da sua autonomia perante a aprendizagem. Esta autonomia tem também um carácter transversal já que será uma ferramenta básica nas diversas situações que a vida lhes apresentar. Ao ajudarmos os alunos a regular a sua aprendizagem, estamos a ajudá-los a desenvolver uma atitude reflexiva e crítica face ao seu processo de ensino/aprendizagem e a dotá-los da capacidade de lidar com dificuldades, de apresentar e negociar ideias e estratégias, dar e aceitar opiniões, participar na tomada de decisões e auto e hetero avaliar.

Em 2000, Zimmerman , apresenta o modelo sociocognitivo, segundo o qual a auto-regulação da aprendizagem é perspectivada como um processo dinâmico e aberto que supõe uma actividade cíclica por parte do aluno, ocorrendo em três fases principais: fase prévia, fase de controlo volitivo e fase de auto-reflexão.

Figura 1 – Fases do ciclo de aprendizagem auto-regulada



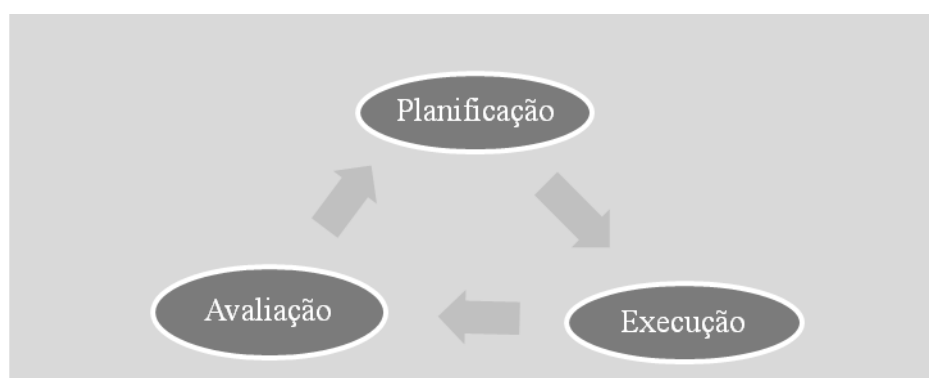
(adaptado de Zimmerman, 2000)

Na fase prévia estão presentes duas características: a análise da tarefa e as crenças motivacionais. A análise da tarefa reporta-se ao estabelecimento de objectivos e planeamento estratégico; as crenças motivacionais referem-se a auto-eficácia, as expectativas, o interesse e a orientação para objectivos. Na fase de controlo volitivo estão presentes dois processos: o auto-controlo e a auto-monitorização. No auto-controlo temos as auto-instruções, as imagens mentais, a focalização da atenção e as estratégias de aprendizagem; a auto-monitorização refere-se à tomada de consciência dos progressos na realização das tarefas, condições subjectivas e efeitos produzidos. A auto-reflexão divide-se igualmente em dois processos: auto-julgamento e auto-reacção. O auto-julgamento considera a auto-avaliação que o aluno faz relativamente aos resultados obtidos e as atribuições causais; a auto-reacção pode ser positiva ou negativa e refere-se à forma como o aluno avalia os resultados obtidos face aos objectivos estabelecidos, ou seja, a auto-satisfação.

Resumindo, a fase prévia da auto-regulação predispõe o aluno para a tarefa a realizar e exerce influência na fase de controlo volitivo. Esta, por sua vez, afecta os processos usados ao longo da fase de auto-reflexão, os quais influenciam o processo da fase prévia, tendo um forte impacto sobre o comportamento futuro do aluno e a sua auto-regulação. “The model is cyclic because self-monitoring on each learning trial provides information that can change subsequent goals, strategies, or performance efforts.” (Zimmerman, 2003:13)

Com base no modelo sociocognitivo apresentado por Zimmerman, Rosário (2004) propõe um modelo auto-regulatório para aprender que denomina de PLEA: Planificação, Execução e Avaliação das tarefas.

Figura 2 - Modelo PLEA da aprendizagem auto-regulada



(adaptado de Rosário, 2004)

A fase de planificação ocorre quando os alunos analisam a tarefa específica de aprendizagem com a qual se defrontam. Esta fase implica que os alunos estabeleçam objectivos, pensem sobre a tarefa e o que precisam para a realizar e façam um plano concreto daquilo que vão fazer. A fase da execução prevê a escolha das tarefas para atingir os objectivos e a realização dessas mesmas tarefas. A fase da avaliação implica uma reflexão relativamente à eficácia das estratégias escolhidas, alteração de estratégias e tomada de decisões.

No seguimento do mesmo raciocínio, Lopes da Silva (2004, citada em Veiga Simão, 2006: 194) define cinco fases da auto-regulação, que constam do quadro 2.

Quadro 2 – Fases da auto-regulação

1ª Fase Antevisão	Apreciar a tarefa em função dos conhecimentos e das crenças metacognitivas, motivacionais, afectivas e sociais e definir objectivos pessoais/ educacionais.
2ª Fase Planeamento estratégico	Focar a atenção na tarefa; elaborar um plano; recolher e seleccionar a informação; activar a selecção de estratégias, regras ou outros procedimentos; seleccionar materiais e outros recursos.
3ª Fase Monitorização/ Execução	Empenhar-se na tarefa; auto-observar os comportamentos adoptados; ajustar os processos ao nível de exigência da tarefa; utilizar tácticas e outros recursos adequados: utilizar auto-instruções e procedimentos de auto-registo.
4ª Fase Controlo volitivo	Persistir/ desistir da tarefa; controlar a atenção e a compreensão; controlar a impulsividade; rever e corrigir; controlar tempo e esforço; lidar com a ansiedade e medo de falhar; escolher um local de estudo; procurar ajuda.
5ª Fase Reflexão/ Reacção	Avaliar os resultados atingidos em função da meta; fixar/ corrigir processos adoptados; dar significado ao <i>feedback</i> ; rever planos e estratégias; abandonar ou voltar a tentar.

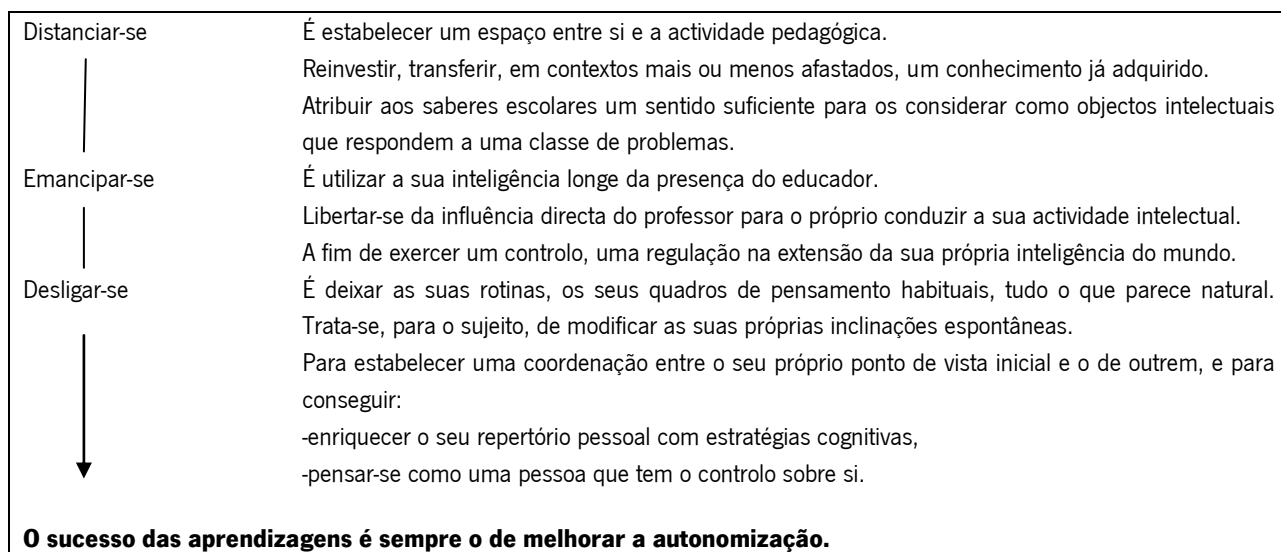
(Veiga Simão, 2006, adaptado de Lopes da Silva, 2004)

Este quadro demonstra a importância que o aluno assume em todo o processo, planificando as suas tarefas em função das suas motivações e necessidades, seleccionando materiais, auto-observando e ajustando os processos, controlando, revendo, corrigindo e avaliando os resultados atingidos em função das metas propostas.

Tal como Jiménez Raya et al. (2007: 55), acreditamos que “... os alunos podem regular activamente a sua actividade cognitiva, motivação ou comportamento e, através de processos autoreguladores, atingir as suas metas e obter um melhor desempenho. De modo a gerir a sua aprendizagem, os alunos precisam de aprender como exercer controlo tanto sobre o seu ambiente de aprendizagem como sobre os próprios processos de aprendizagem.” Os alunos capazes de se auto-regular formulam objectivos que poderão constituir desafios mas que são alcançáveis, adoptam as estratégias de aprendizagem que se adequam às suas características, reavaliando-as e reformulando-as, desenvolvendo, deste modo, a sua auto-eficácia e motivação que os leva a querer sempre mais e melhor.

Grangeat, (1997:96) apresenta três critérios de autonomização dos alunos, que apresentamos na figura 3.

Figura 3 – Três critérios de autonomização



(Grangeat,1997:96)

Segundo o autor, a autonomização do aluno na actividade pedagógica só será possível se existir uma articulação entre os sujeitos aprendentes, as tarefas a efectuar e as estratégias a pôr em acção para o conseguir (1997: 97). Esta articulação será possível através da metacognição que se revela uma componente crucial para o exercício da aprendizagem auto-regulada.

A auto-regulação implica que os alunos tenham noção dos componentes estratégicos que já estão bem desenvolvidos, bem como daqueles que precisam ser melhorados com vista ao seu sucesso. Isto implicará alguns esforços por parte dos alunos, uma vez que caberá ao aluno construir o seu saber a partir da reflexão sobre a sua aprendizagem e da gestão dessa mesma aprendizagem, procedendo à sua auto-monitorização e auto-avaliação.

Assim, a metacognição refere-se à actividade mental sobre os próprios processos cognitivos, a capacidade de planificar, monitorizar e avaliar o que se aprende, bem como o conhecimento sobre quando e como utilizar as estratégias. "... é uma reflexão interior do sujeito, é inacessível ao observador ..." (op.cit: 99). Reporta-se ao conhecimento sobre o próprio conhecimento, à regulação, à organização dos processos cognitivos, à definição e reformulação de estratégias e à avaliação, assumindo-se como tomada de consciência e simultaneamente capacidade para auto-regular a aprendizagem.

Partindo desta noção de metacognição, teremos que estabelecer a relação entre o conhecimento metacognitivo, o conhecimento estratégico e a aprendizagem. O conhecimento metacognitivo refere-se ao conhecimento que o aluno tem sobre o seu próprio conhecimento, ou seja, ao conhecimento dos próprios processos cognitivos e capacidade para controlar esses processos. Por outro lado, o conhecimento estratégico ajuda o aluno a organizar o processo de resolução de problemas, isto é, a processar e organizar a sua aprendizagem. O conhecimento estratégico prevê que o aluno assuma um papel activo na sua aprendizagem,

aprendendo, aplicando, reformulando e avaliando as estratégias de que necessita para desenvolver as suas aprendizagens. Assim, conhecimento metacognitivo e conhecimento estratégico interligam-se e complementam-se, facultando ao aluno as operações e actividades mentais que facilitam e desenvolvem o processo de aprendizagem escolar.

À autonomia na aprendizagem, vista como uma capacidade que implica que o aluno assuma responsabilidades e esteja consciente da sua aprendizagem, decidindo que estratégias utilizar e quando as utilizar, está subjacente uma capacidade reflexiva que pode ser desenvolvida com um ensino de estratégias de aprendizagem.

De acordo com Wenden (1991: 18), “Learning strategies are mental steps or operations that learners use to learn a new language and to regulate their efforts to do so. They are one type of learner training content that should be included in plans to promote learner autonomy.” Por outro lado, o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001: 90) define as estratégias como “... um meio que o utilizador da língua explora para mobilizar e equilibrar os seus recursos, para activar capacidades e procedimentos, de modo a estar à altura das exigências de comunicação em contexto e a completar com êxito a tarefa em causa, da forma mais exaustiva ou mais económica, segundo os seus objectivos pessoais.”

À medida que os alunos vão definindo e reformulando as estratégias de forma consciente, vão também encontrando formas de ultrapassar os obstáculos que surgem. Os alunos tomam consciência que não existem estratégias mágicas e que uma estratégia não poderá ser a ideal para todos os alunos nem para todas as situações, percebendo a necessidade de se auto-monitorizarem e auto-avaliarem. “A strategy becomes powerful only if its implementation is monitored and evaluated. On evaluation, students refine their strategies by focusing on dimensions of their skilled efforts needing improvement.” (Zimmerman, 2003: 57)

Tal como defende Veiga Simão (2006: 197) “... a utilização das estratégias de aprendizagem requer um sistema de auto-regulação que se fundamenta na reflexão consciente que o estudante faz ao explicar o significado dos problemas que vão aparecendo e ao tomar decisões sobre a sua possível resolução numa espécie de diálogo consigo mesmo. Desta forma, um estudante que emprega uma estratégia está em todo o momento consciente dos seus propósitos e, quando se desvia deles, é capaz de reorientar e regular a sua acção. Neste sentido, as estratégias de aprendizagem são englobadas num processo auto-regulatório que as estrutura.”

Vieira (1998:79) apresenta um conjunto de características das estratégias de aprendizagem e que passamos a enunciar:

- “1. Constituem abordagens gerais e acções ou técnicas específicas para aprender a LE
2. São orientadas para a resolução de problemas
3. São geralmente conscientes, podendo ser descritas pelos alunos quando solicitados a tal
4. Podem envolver um comportamento linguístico ou não linguístico
5. As estratégias linguísticas podem ser realizadas na LM ou na LE
6. Podem ser comportamentais ou mentais, observáveis ou não

7. Na globalidade, contribuem indirectamente para a aprendizagem ao elevar o conhecimento acerca do processo de aprendizagem; a sua influência também pode ser directa
8. O seu uso varia significativamente em função do tipo de tarefa ou de preferências individuais de aprendizagem”

Não existe uma tipologia consensual de estratégias de aprendizagem, pelo que optámos por apresentar a síntese elaborada por Oxford (1990: 17) que recolheu e agrupou mais de sessenta estratégias, como consta da figura 4.

Figura 4 – Diagrama de estratégias de aprendizagem (Oxford,1990)

Direct Strategies	Indirect Strategies
<p>I. Memory strategies</p> <ul style="list-style-type: none"> A. Creating mental linkages B. Applying images and sounds C. Reviewing well D. Employing action 	<p>I. Metacognitive Strategies</p> <ul style="list-style-type: none"> A. Centering your learning B. Arranging and planning your learning C. Evaluating your learning
<p>I. Cognitive Strategies</p> <ul style="list-style-type: none"> A. Practicing B. Receiving and sending messages C. Analyzing and reasoning D. Creating structure for input and output 	<p>II. Affective Strategies</p> <ul style="list-style-type: none"> A. Lowering your anxiety B. Encouraging yourself C. Taking your emotional temperature
<p>III. Compensation Strategies</p> <ul style="list-style-type: none"> A. Guessing intelligently B. overcoming imitations in speaking and writing 	<p>III. Social Strategies</p> <ul style="list-style-type: none"> A. Asking questions B. Cooperating with Others C. Empathizing with others

(Oxford, 1990)

A autora divide as estratégias em dois grandes grupos: estratégias directas e estratégias indirectas. As estratégias directas referem-se ao contacto directo com a aprendizagem, através de tarefas e situações específicas. Estas subdividem-se em três grupos: estratégias de memória, que ajudam o aluno na memorização e recuperação de informação; estratégias cognitivas, que ajudam o aluno na compreensão e produção e estratégias de compensação que permitem aos alunos comunicar usando a língua estrangeira, mesmo que existam lacunas no seu conhecimento linguístico. As estratégias indirectas reportam-se à regulação da aprendizagem, subdividindo-se também em três grupos: estratégias metacognitivas, estratégias afectivas e estratégias sociais. As estratégias metacognitivas ajudam os alunos na planificação, regulação e avaliação da sua aprendizagem; as estratégias afectivas estão relacionadas com os requisitos emocionais subjacentes à aprendizagem; as estratégias sociais, muito importantes no processo de comunicação, uma vez que além de ajudarem os alunos a fomentar a interacção com os colegas, estimulam também o interesse e envolvimento.

Bizarro (2006: 90-91), partindo das categorias apresentadas por Oxford (1990), procedeu a uma subdivisão em estratégias específicas, cuja síntese apresentamos no quadro 3.

Quadro 3 – Síntese de estratégias de aprendizagem (Bizarro, 2006)

Estratégias directas	I. Estratégias menemónicas	Criar relações mentais	<ol style="list-style-type: none"> 1. Agrupar 2. Associar/elaborar 3. Contextualizar as palavras novas
		Utilizar imagens e sons	<ol style="list-style-type: none"> 1. Utilizar imagens 2. Estabelecer um mapa semântico 3. Utilizar palavras-chave 4. Representar sons na memória
		Rever correctamente	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fazer revisões estruturadas
		Utilizar acções	<ol style="list-style-type: none"> 1. Agir fisicamente ou por sensações 2. Utilizar técnicas mecânicas
	II. Estratégias cognitivas	Praticar a língua	<ol style="list-style-type: none"> 1. Repetir 2. Praticar os sons e os grafemas 3. Reconhecer e utilizar fórmulas e patterns 4. Fazer novas combinações 5. Praticar em situação autêntica
		Receber e emitir mensagens	<ol style="list-style-type: none"> 1. Compreender rapidamente 2. Utilizar recursos para emitir e receber mensagens
		Analisar e reflectir	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reflectir, recorrendo à dedução 2. Analisar expressões 3. Fazer comparações com as línguas conhecidas (análise contrastiva) 4. Traduzir 5. Transferir
		Criar estruturas para <i>input</i> e <i>output</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tomar notas 2. Resumir 3. Sublinhar
	III. Estratégias compensatórias	Adivinhar com inteligência	<ol style="list-style-type: none"> 1. Utilizar indícios linguísticos 2. Utilizar outros indícios
		Ultrapassar limitações orais e escritas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Utilizar a L1 2. Recorrer a ajuda 3. Mimar ou fazer gestos 4. Evitar parcial ou totalmente a comunicação 5. Escolher o assunto da conversa 6. Ajustar ou modificar a mensagem 7. Inventar palavras 8. Parafrasear ou usar sinónimos

Estratégias Indirectas	I. Estratégias metacognitivas	Centrar as aprendizagens	<ol style="list-style-type: none"> 1. Examinar a matéria a aprender e estabelecer relações com o que já se conhece 2. Prestar atenção 3. Olhar para a produção a fim de se concentrar na compreensão
		Planificar e organizar as aprendizagens	<ol style="list-style-type: none"> 1. Descobrir como se aprende uma língua 2. Organizar-se 3. Definir metas/ objectivos para si próprio 4. Identificar o objecto de uma tarefa langagière (ouvir, ler, falar, escrever) 5. Planificar a execução de uma tarefa langagière
		Avaliar as aprendizagens	<ol style="list-style-type: none"> 1. Autocontrolar-se 2. Autoavaliar-se
	II. Estratégias afectivas	Diminuir a ansiedade	<ol style="list-style-type: none"> 1. Utilizar a relaxação, a respiração profunda ou a meditação 2. Utilizar a música 3. Utilizar o humor
		Autoencorajar-se	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fazer elogios 2. Correr riscos de modo sensato 3. Recompensar-se
		Controlar as emoções	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ouvir o seu próprio corpo 2. Utilizar uma lista de controlo 3. Fazer um diário de aprendizagem 4. Partilhar os seus sentimentos com alguém
	III. Estratégias sociais	Colocar questões	<ol style="list-style-type: none"> 1. Verificar, solicitar clarificações 2. Solicitar correcções
		Cooperar com os outros	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cooperar com os colegas 2. Cooperar com falantes competentes de língua estrangeira
		Cultivar a empatia	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desenvolver a compreensão pela cultura do outro 2. Ser sensível aos sentimentos e pensamentos do outro

Como já verificámos, as estratégias de aprendizagem assumem um papel preponderante na autonomização do aluno, permitindo-lhe a organização, regulação e avaliação de todo o processo cognitivo, essencial à gestão da aprendizagem. Vieira (1998: 80) apresenta um conjunto de pressupostos que justificam a promoção das estratégias em contexto pedagógico e que apresentamos no quadro 4.

Quadro 4 – Pressupostos subjacentes ao desenvolvimento de estratégias de aprendizagem (Vieira, 1998: 80)

1. Os alunos aprendem de forma diferenciada, em função de características pessoais e situacionais específicas, e alguns alunos têm mais sucesso do que outros
2. É possível que alunos menos eficazes possam melhorar a sua aprendizagem pelo recurso a estratégias com sucesso
3. Os professores podem promover o uso de estratégias, mas cabe aos alunos, depois de instruídos no seu uso, decidir e controlar as estratégias a usar
4. O processo de aprender implica conhecimento implícito e explícito e os processos de consciencialização não são acidentais na aprendizagem
5. A informação sobre o processo de aprender beneficia esse processo, tornando os alunos mais capazes de o gerir e de realizar transferências para novos contextos
6. O controlo do aluno sobre a sua aprendizagem relaciona-se com a eficácia da mesma
7. A aprendizagem da língua é, em muito aspectos, semelhante a outros tipos de aprendizagem

No entanto, também a escolha das estratégias exige do aluno espírito crítico e auto-regulação, tendo em conta que, como afirma Zimmerman (2003: 10) “Despite their potential power, strategies are not a panacea for learning difficulties because their effectiveness depends on various personal and contextual factors. Many students who have knowledge of a learning strategy will not continue to use it unless their knowledge leads to appropriate goal setting, accurate strategic process and outcome self-monitoring and greater self-efficacy”. O conhecimento metacognitivo e estratégico permitirá uma abordagem responsável, crítica e autodirigida em relação ao acto de aprender.

Zimmerman e Martinez-Pons, em 1986, recolheram auto-relatos de alunos do ensino secundário sobre o uso das estratégias de aprendizagem, tendo descrito catorze tipos de estratégias de auto-regulação da aprendizagem, que apresentamos no quadro 5, indicando que estas se revelam altamente preditivas do desempenho escolar dos alunos na sala de aula (Zimmerman & Martinez-Pons, 1988, 1992).

Quadro 5 - Estratégias de auto-regulação da aprendizagem (baseado em Zimmerman & Martinez-Pons, 1986).

Estratégias	Definição
1. Auto-avaliação	(...) as avaliações dos alunos sobre a qualidade ou progressos do seu trabalho
2. Organização e transformação	(...) as iniciativas dos alunos para reorganizarem os materiais de aprendizagem, melhorando-os.
3. Estabelecimento de objectivos e planeamento	(...) o estabelecimento de objectivos educativos: planeamento, faseamento no tempo e conclusão de actividades relacionadas com esses objectivos.
4. Procura de informação	(...) os esforços dos alunos para adquirir informação extra de fontes não-sociais quando enfrentam uma tarefa escolar.
5. Tomada de apontamentos	(...) os esforços para registar eventos ou resultados.

6. Estrutura ambiental	(...) esforços para seleccionar ou alterar o ambiente físico ou psicológico de modo a promover a aprendizagem.
7. Auto-consequências	(...) a imaginação ou a concretização de recompensas ou punições para os sucessos ou fracassos escolares.
8. Repetição e memorização	(...) as iniciativas e os esforços dos alunos para memorizar o material
9-11. Procura de ajuda social	(...) as iniciativas e esforços dos alunos para procurarem ajuda dos pares: professores e adultos.
12-14. Revisão de dados	(...) os esforços-iniciativas dos alunos para rerelem notas a fim de se prepararem para uma aula ou tarefa.

Estas catorze estratégias podem ser agrupadas de acordo com o modelo triárquico da auto-regulação: planificação, monitorização e auto-avaliação, tendo em conta que as primeiras (1,2 e 3) incitam à análise prévia da tarefa, facilitando a definição de objectivos e o conhecimento das exigências da actividade; seguem-se as estratégias que correspondem ao período de execução, ou seja, a procura de informação, a tomada de apontamentos, a repetição e memorização e a procura de ajuda. As últimas estratégias referem-se à auto-avaliação, ou seja, à análise, verificação e correcção dos dados.

Todas as estratégias enunciadas descrevem actividades ou operações mentais, de carácter intencional que o aluno utiliza para alcançar os seus objectivos, correspondendo a um plano de acção através do qual o aluno se pode auto-regular.

2.1. Papel do aluno

"Diz-me e eu esquecerei, ensina-me e eu lembrar-me-ei, envolve-me e eu aprenderei."

Provérbio chinês

Numa pedagogia para a autonomia o aluno assume o papel de agente activo da aprendizagem, sendo co-construtor de todo o processo. Isto implica que aluno antes de realizar uma tarefa pensa sobre ela, tenta compreender os seus objectivos e o que deve fazer para a realizar com sucesso; durante a realização da tarefa monitoriza a sua aprendizagem e reformula se necessário as suas estratégias; no final avalia a tarefa, os resultados em relação aos objectivos e procede a decisões. Assim, os alunos percebem a importância do seu envolvimento no sucesso das suas aprendizagens, desenvolvem uma atitude reflexiva face ao seu processo de ensino/aprendizagem, participando na tomada de decisões e auto-regulando as suas aprendizagens.

Uma pedagogia para a autonomia implica, segundo Vieira (1998:110) mudanças nos papéis do professor e dos alunos. A mesma autora (2003:14) apresenta as condições de transformação dos papéis pedagógicos do aluno

e do professor; no entanto aqui reportar-nos-emos apenas às que se referem ao aluno e que apresentamos no quadro 6.

Quadro 6 – Condições de transformação do papel pedagógico do aluno (adaptado de Vieira, 2003: 14)

Papéis do aluno
1. Reflexão <i>Reflexão sobre o conteúdo e processo de aprendizagem</i> <i>Consciencialização disciplinar</i> Relativa a dimensões do conteúdo substantivo da disciplina <i>Consciencialização processual</i> Relativa a sentido de auto-controlo, atitudes, representações, crenças, preferências e estilos, finalidades e prioridades, estratégias (cognitivas, metacognitivas, sócio-afectivas), tarefas (enfoque, finalidade, pressupostos, requisitos), processo didáctico (objectivos, actividades, materiais, avaliação, papéis, ...)
2. Experimentação <i>Experimentação de estratégias de aprendizagem</i> Descobrir e experimentar estratégias na aula Usar estratégias fora da aula Explorar recursos/ situações (pedagógicos/não pedagógicos)
3. Regulação <i>Regulação de experiências de aprendizagem</i> Regular/ avaliar atitudes, representações, crenças Regular/ avaliar conhecimento e capacidade estratégicos Avaliar resultados e progressos da aprendizagem Identificar problemas e necessidades de aprendizagem Definir objectivos de aprendizagem Fazer planos de aprendizagem Avaliar o processo didáctico e o seu contexto
4. Negociação <i>Co-construção de experiências de aprendizagem</i> Trabalhar em cooperação com os pares Trabalhar em colaboração com o professor Tomar iniciativas, realizar escolhas, tomar decisões

O aluno auto-regulado desenvolve a sua auto-confiança, auto-estima, responsabilidade, iniciativa, concentração, criatividade e capacidade de identificação e resolução de problemas, tornando-se capaz de descobrir novas formas de aprender, identificar as estratégias que melhor se adequam às suas dificuldades e de participar activamente na negociação de decisões.

Veiga Simão (2006:198), baseando-se noutros autores, apresenta uma série de características que permitirão ao aluno melhorar o grau de controlo sobre a sua aprendizagem e o seu rendimento e que apresentamos no quadro 7.

Quadro 7 – Características do aluno auto-regulado (Veiga Simão,2006,adaptado de Montalvo e Torres,2004)

Características do aluno auto-regulado
Conhecem e sabem aplicar as estratégias cognitivas (repetição, elaboração, organização) que os ajudam a transformar, organizar, elaborar e recuperar a informação.
Sabem como planificar, controlar e dirigir os seus processos mentais para atingirem metas pessoais (metacognição)
Apresentam um conjunto de crenças motivacionais e emocionais adaptativas, tais como um alto sentido de auto-eficácia escolar, a adopção de metas de aprendizagem, o desenvolvimento de emoções positivas perante as tarefas assim como a capacidade para controlá-las e modificá-las, ajustando-as aos requisitos da tarefa e da situação concreta de aprendizagem.
Planificam e controlam o tempo e o esforço que vão utilizar nas tarefas e sabem criar e estruturar ambientes favoráveis á aprendizagem, tais como procurar um lugar adequado para estudar e procuram ajuda (nos professores, nos colegas, ...) quando têm dificuldades.
Mostram intenção, na medida em que o contexto lhes permita, por participar no controlo e regulação nas tarefas escolares, no clima e na estrutura da aula.
Mobilizam uma série de estratégias volitivas, orientadas a evitar as distrações externas e internas para manter a concentração, o esforço e a motivação durante a realização das tarefas escolares.

Como já verificámos, as estratégias de aprendizagem assumem um papel preponderante na autonomização do aluno, permitindo-lhe a organização, regulação e avaliação de todo o processo cognitivo.

Aprender a auto-regular a sua aprendizagem implica um processo multi-dimensional que engloba componentes cognitivas, emocionais, comportamentais e contextuais, componentes basilares no desenvolvimento das aprendizagens auto-reguladas. Como tal, deve ser promovido o desenvolvimento de competências e atitudes que permitam ao aluno ter domínio sobre o seu processo de aprendizagem. Veiga Simão (2006:196) apresenta as dimensões sobre as quais deve incidir a regulação do aprendente e que constam da figura 5

Figura 5 – Dimensões ou áreas de regulação (Veiga Simão,2006:196)

Cognitiva/ Metacognitiva	Motivação/ Afecto	Comportamento	Contexto
Como regulam os estudantes a sua aprendizagem?	Por que é regulam os estudantes a sua aprendizagem?	O que regulam os estudantes durante a aprendizagem?	Onde e com quem auto-regulam os estudantes a sua aprendizagem?
Refere-se às estratégias cognitivas que o aprendente pode utilizar para aprender e completar as tarefas e as estratégias metacognitivas destinadas a controlar e regular a cognição.	Refere-se às crenças que o aprendente tem em relação às tarefas, ao interesse que despertam, a reacção face às tarefas, as estratégias que utilizam para controlar e regular o seu afecto e motivação.	Refere-se às estratégias que se prendem com a volição, o esforço que realizam perante as tarefas, assim como a persistência, a procura de ajuda e a escolha de um comportamento em função dos êxitos conseguidos.	Refere-se ao contexto tanto físico como social em que tem lugar a aprendizagem.

A pedagogia para a autonomia coloca o aluno no centro da sua aprendizagem, proporcionando-lhe um espaço e um contexto pedagógico adequados a uma progressiva responsabilização pela gestão, organização e avaliação do seu trabalho. Deste modo, o aluno desenvolve uma atitude de liberdade e independência face ao

papel do professor. Esta liberdade não significa a liberdade de acção em qualquer contexto mas sim que o aluno tem a liberdade de gerir a sua aprendizagem. “Autonomous learners should, in other words, be seen as persons who possess both the capacity and the freedom to steer their own learning in the direction of personal autonomy” (Benson, 2008: 22).

O aluno autónomo é um aluno consciente dos seus pontos fortes e das suas dificuldades e capaz de recorrer a estratégias e recursos que vão de encontro às suas dificuldades e possam dar resposta aos problemas que surgem no percurso da sua aprendizagem. Desta forma, conceitos como iniciativa, participação, gestão, organização, produção de materiais, selecção de estratégias, intervenção na avaliação e desenvolvimento de projectos estão intrinsecamente ligados ao conceito de autonomia. Não estamos a falar de algo inato, uma vez que a autonomia é um processo, uma meta a atingir de uma forma progressiva, com diferentes desempenhos e diferentes ritmos, de acordo com as características específicas dos alunos e de acordo com as próprias características do professor. O professor, como realçaremos na secção seguinte, deve ajudar os alunos a construir o seu processo de autonomização na aprendizagem, de modo que os alunos se tornem cada vez mais competentes e tirem o máximo proveito do processo de aprendizagem, no contexto escolar e extra-escolar.

2.2. Papel do Professor

“Se ensinares ao teu aluno aquilo que deve pensar, ele será escravo do teu conhecimento. Se lhe ensinares como pensar, torna-lo senhor de todo o conhecimento.”

Henry Taft

Uma pedagogia para a autonomia depende de professores autónomos, isto é, de professores reflexivos e analíticos relativamente às suas concepções e às suas práticas. A função atribuída ao professor inclui a promoção da consciência dos processos cognitivos, metacognitivos e motivacionais, o que conduzirá a uma aprendizagem activa e significativa para o aluno. Assim, o professor terá que ser capaz de estimular nos seus alunos o desejo de compreender, questionar, reflectir e criar as situações que permitam (Veiga Simão, 2006: 197): a) elaboração de objectivos e metas, b) construção de planos para a realização das tarefas, c) adopção de estratégias adequadas e eficazes, d) monitorização das acções planeadas, e) auto-avaliação dos processos utilizados e dos resultados encontrados.”

Numa pedagogia para a autonomia, o professor desempenha, simultaneamente, vários papéis: o de facilitador, o de recurso e o de monitor. Facilitador porque lhe compete promover os contextos e recursos educativos que permitem ao aluno o desenvolvimento da sua autonomia; recurso porque é a ele que os alunos recorrem perante dificuldades na gestão do seu trabalho, na escolha de estratégias, entre outros; monitor porque

deve estar atento à forma como o trabalho dos alunos se desenvolve, fornecer pistas para a resolução dos problemas e encorajar os alunos. Tudo isto poderá parecer relativamente fácil; no entanto é algo bastante exigente, uma vez que o professor terá que partilhar tarefas, supervisionar a sua execução e ainda auxiliar os alunos na sua gestão. Como referem Pollard et al. (2006: 5) “The complicated nature of educational issues and the practical demands of classroom teaching ensure that a teacher’s work is never finished.”

O professor deverá estar sempre disponível para ser consultado e orientar a realização das tarefas, o que não significa que deva resolver os problemas ao nível da resolução das tarefas ou possíveis conflitos interpessoais nos grupos de trabalho, mas sim orientar a sua resolução, uma vez que a autonomia pode caracterizar-se como a competência do aluno para se desenvolver como participante crítico e socialmente responsável em diferentes situações. Para além de possuir um bom nível de competência pedagógico-didáctica, é importante que o professor seja dotado de um conjunto de características como a intuição, a emoção e a compreensão, que irão traduzir-se num bom relacionamento interpessoal com os alunos. É também fundamental possuir conhecimento sobre os processos de ensinar e aprender e ter oportunidade de experimentar e reflectir criticamente sobre as experiências, reunindo os elementos fundamentais para a reconstrução do conhecimento pedagógico e inovação das práticas de ensino.

Uma das principais características do professor autónomo consiste na capacidade e exercício da investigação na sala de aula. Caracterizado como facilitador da aprendizagem e agente de mudança, o professor deve ser também investigador, desenvolvendo e mantendo uma postura reflexiva e investigativa face à sua prática pedagógica, fundamental a qualquer pedagogia centralizada no aluno. Aliás a reflexão assume um papel preponderante na pedagogia para a autonomia: “Reflection as come to be widely recognized as a crucial element in the professional growth of teachers. Terms such as “reflective teaching”, “inquiry oriented teacher education”, “teacher as researcher” and “reflective practioner” have become quite prolific in discussions of classroom practice and professional development. It is frequently presumed that reflection is an intrinsically good and desirable aspect of teaching and teacher education, and that teachers, in becoming more reflective, will in some sense be better teachers” (Calderhead & Gates, 1995: 1).

A prática reflexiva pode ser entendida, segundo Perrenoud (2002: 30-31) como a reflexão acerca da situação, dos objectivos, dos meios, do lugar, das operações envolvidas, dos resultados provisórios, da evolução previsível e do sistema de acção. O professor deverá reflectir durante a acção questionando-se sobre o que está a acontecer ou o que vai acontecer, o que pode fazer, o que deve fazer, qual é a melhor estratégia, que desvios e precauções tem que adoptar, que riscos corre, etc. Essa prática reflexiva implica a tomada de consciência da sua teoria e a contraposição dessa teoria com a sua prática de ensino, duma forma crítica e construtiva, com vista a colmatar as suas falhas e aproximar a teoria da prática. Os professores reflexivos, reconhecendo o seu papel vital na transformação da escola, devem desenvolver actividades inovadoras, que vão de encontro às

necessidades e interesses dos alunos, dando-lhes a conhecer várias alternativas dos caminhos a percorrer. O professor reflexivo deve ser capaz de lidar com os problemas que vão surgindo e reformular as soluções, num processo contínuo, em que haja sempre um cruzamento entre reflexão e prática.

Para alcançar uma verdadeira prática reflexiva é necessário que exista uma postura de entrega total, independente dos obstáculos, constrangimentos ou decepções. Tal como advoga Perrenoud (op:cit: 13) “Uma prática reflexiva pressupõe uma postura, uma forma de identidade, um habitus. Sua realidade não é medida por discursos ou por intenções, mas pelo lugar, pela natureza e pelas consequências da reflexão no exercício cotidiano da profissão, seja em situação de crise ou de fracasso seja em velocidade de cruzeiro”

Aos professores é exigida uma transformação do seu papel pedagógico (Vieira, 2003: 14), “um posicionamento e acção críticos face a tradições pedagógicas de teor transmissivo, num esforço de gestão colaborativa do ensino e da aprendizagem”. A autora (ibidem) apresenta as condições de transformação dos papéis pedagógicos do professor, que apresentamos no quadro 8.

Quadro 8 – Condições de transformação dos papéis pedagógicos do professor

Papéis do professor
<ul style="list-style-type: none">▪ Compreender a disciplina e o seu papel no currículo▪ Compreender a teoria e a prática de uma pedagogia para a autonomia▪ Conceber o ensino como uma actividade indagatória e exploratória▪ Desafiar rotinas, convenções, tradições (ser subversivo/a se necessário)▪ Partilhar teorias e práticas pedagógicas com os pares▪ Encorajar os alunos a assumir posições críticas face a valores e práticas sociais e educativos, envolvendo-os na procura de soluções adequadas (embora não necessariamente ideais)▪ Partilhar teorias pedagógicas, responsabilidades e decisões com os alunos▪ Reconhecer e aceitar que os alunos podem não pensar como o professor e que nem sempre é fácil, ou até desejável, chegar a uma única conclusão ou ponto de vista▪ Articular a dimensão pessoal da aprendizagem com a natureza social e interactiva da cultura da sala de aula▪ Promover a comunicação, onde todos têm o direito de se expressar e de contribuir para a construção de sentidos▪ Recolher informação sobre os alunos de modo a compreender os seus processos de aprendizagem e a sua evolução▪ Analisar a informação recolhida com o objectivo de melhorar as práticas de ensino e de aprendizagem▪ Encontrar formas de integrar a competência de aprendizagem dos alunos na sua avaliação global

(adaptado de Vieira, 2003:14)

Esta autonomização do professor depende também da existência de algumas condições externas (Vieira, 2006:147) e que passamos a enunciar:

- Política educativa favorável à autonomia das escolas, dos professores e dos alunos;
- programas de língua flexíveis e também favoráveis ao desenvolvimento da autonomia dos alunos, com reflexos na natureza dos manuais escolares;
- programas de formação inicial de professores de orientação reflexiva, que integrem diferentes componentes do saber profissional e que possibilitem contactos, directos e indirectos, com a prática;
- programas de formação contínua e especializada de professores onde se valorize a integração teoria-prática, através de projectos centrados em prioridades e problemas sentidos nos contextos profissionais;
- criação de redes de colaboração entre professores, entre escolas e entre estas e as universidades, essenciais à construção social de saberes e à coletivização de concepções e práticas profissionais;
- reforço da voz dos professores na disseminação de experiências e projectos, essencial à valorização do seu papel na construção de saberes e renovação das práticas.

De modo a envolver-se no processo de auto-regulação, o professor terá que desenvolver duas facetas distintas mas que se interligam: posicionar-se como aprendente e como ensinante da sua disciplina, obedecendo à máxima de que o professor tem tanto que saber ensinar como aprender. Monereo & Castelló (2000 citado em Veiga Simão, 2006: 199/ 203) apresentam um conjunto de princípios que descrevem o professor como aprendente e como docente e que apresentamos nas figuras 6 e 7.

Figura 6 – Professor como aprendente da sua disciplina (Veiga Simão, 2006, adaptado de Monereo e Castelló, 2000)

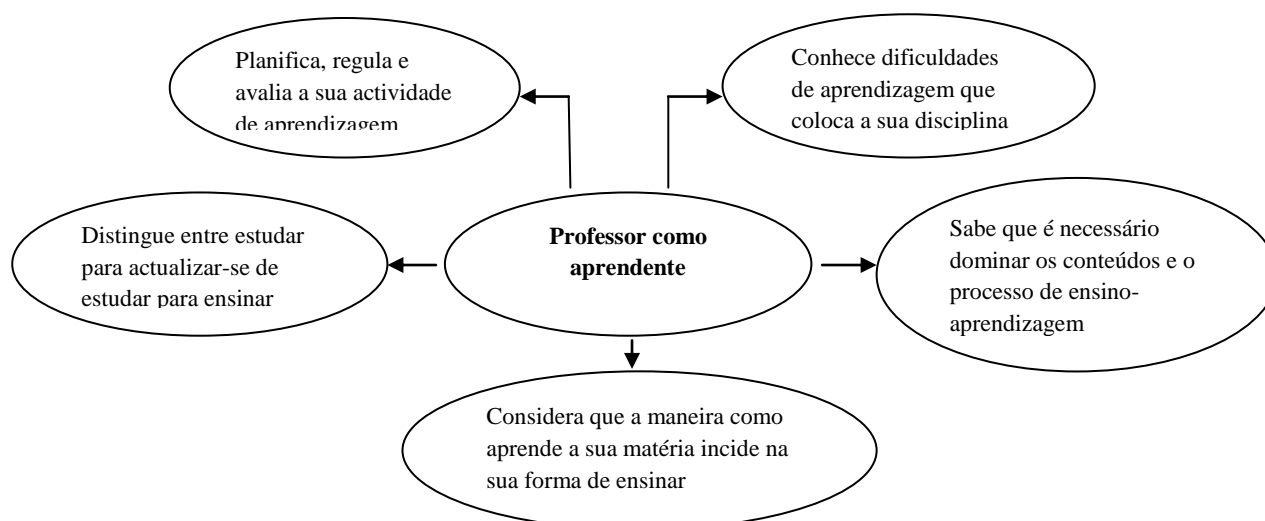
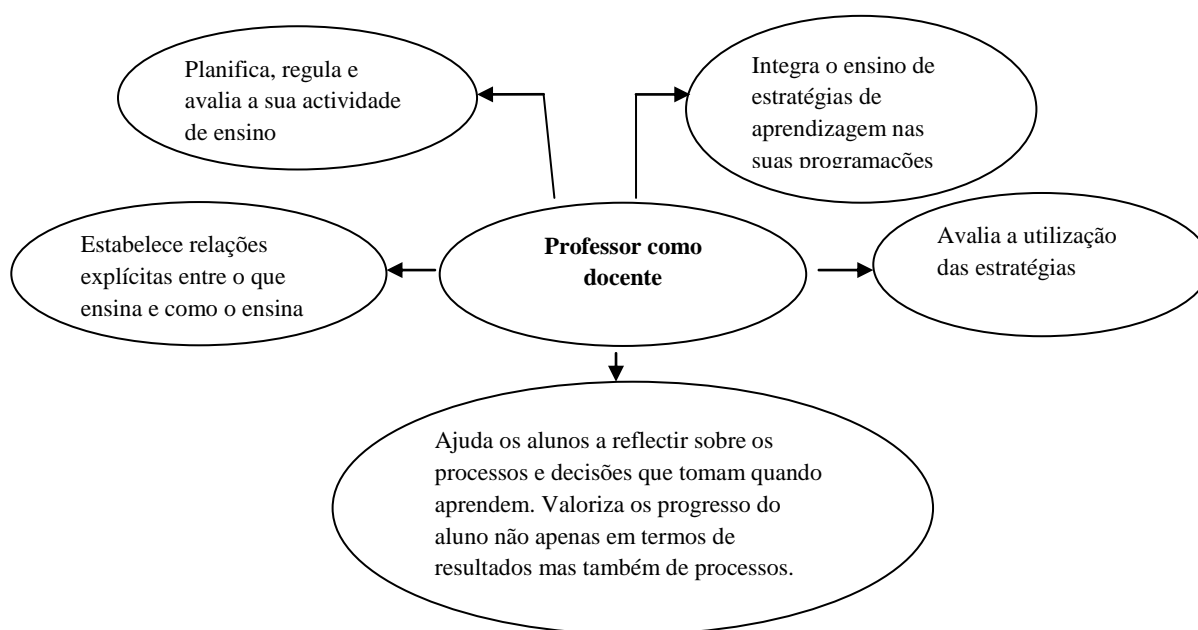


Figura 7 – O professor como docente (Veiga Simão, 2006, adaptado de Monereo e Castelló, 2000)



O professor como aprendente da sua disciplina sabe colocar-se no papel dos seus alunos, tem consciência das dificuldades que a sua disciplina poderá apresentar, sabe que deve continuar a estudar, não só para se actualizar mas também para ensinar porque a forma como aprende influencia a forma como ensina, procedendo ele mesmo à auto-regulação da sua aprendizagem. Por outro lado, o professor como docente planifica a sua actividade lectiva, recorrendo ao ensino de estratégias de aprendizagem porque reconhece o seu valor em todo o processo, avalia a utilização das estratégias, relaciona o que ensina com a forma como ensina, tenta ajudar os alunos a reflectir sobre processos, decisões, estratégias e avalia e reformula a sua actividade de ensino.

Esta actuação estratégica, por parte do professor, deve reger-se por uma série de objectivos (Veiga Simão, 2004, citado em Veiga Simão, 2006: 203), nomeadamente: reflectir sobre a sua forma de planificar, apresentar e avaliar os conteúdos da sua disciplina; identificar competências susceptíveis de melhorar o seu desempenho; reconhecer necessidade de formação, com vista à procura de mudanças na sua prática; tomar consciência daquilo que é preciso ensinar e o que é preciso fazer para que o aluno aprenda de forma consciente; aprender a mostrar os seus próprios diálogos internos, de maneira a ilustrar a forma como os conteúdos específicos da disciplina afectam o raciocínio; aprender a explicar as intenções educativas; aprender a ensinar e aprender enquanto ensina, tentando compreender os motivos que levam a determinadas decisões; valorizar os conhecimentos produzidos pela investigação educativa para os confrontar com a sua prática e reformular estratégias para ajudar os alunos a “aprender a aprender”.

Ser um professor reflexivo implica não só uma predisposição para interpretar e analisar as suas acções, mas, principalmente, a gestão da sua própria aprendizagem incutindo nos alunos esta mesma atitude. “... é

essencial que os professores compreendam e reflectam sobre os seus próprios processos cognitivos, metacognitivos e motivacionais para poderem ajudar os seus alunos a reflectirem sobre os deles” (Veiga Simão, 2006:192/193).

O papel do professor na auto-regulação poderá ter várias vertentes: demonstração do seu próprio uso de formas de monitorização, apresentação de hipóteses de escolhas estratégicas, o encorajamento dos alunos à monitorização, mantendo ou reformulando as suas estratégias auto-regulatórias. Tendo em conta que o importante é o processo e não o produto, o próprio processo dependerá das dificuldades e estratégias. O professor terá que recorrer constantemente à formação e investigação de modo a responder às necessidades dos seus alunos “... because educational change is human change, the specific needs of learners and the particular learning tasks which respond to respond to these needs will vary. The implementation of new methods and the use of new materials will depend on the creativity of a committed and informed teacher.” (Wenden, 1991:7)

3. Formação reflexiva e Investigação-acção

“Podendo ser globalmente entendida enquanto forma de questionamento auto-reflexivo, sistemático e colaborativo feito pelos profissionais (professores) para melhorar a prática através da reflexão sobre os efeitos da sua acção, a investigação-acção surge com o objectivo de levar os professores a sistematizar a reflexão diária, pela identificação e resolução de problemas educativos”

(Moreira,2006:348)

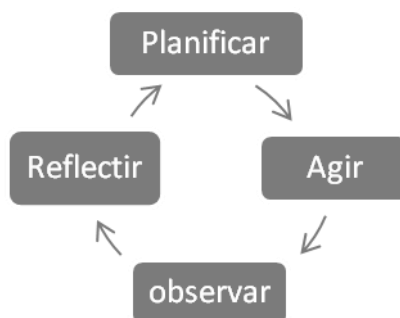
O professor pode elevar a sua reflexividade, através da investigação da prática. No entanto, como refere Moreira, “a autonomia do professor é limitada pelos significados e entendimentos vigentes na profissão. A sua prática profissional reflecte esse entendimento colectivo, o que pode levar a que essa prática se reduza aos aspectos técnicos – a noção de bem tem de ser problemática e a praxis dinâmica” (2001: 29). Esta procura da noção de bem não se pode então limitar aos aspectos técnicos do acto de ensinar, e o professor deve problematizar sempre as situações e desenvolver as suas práticas duma forma activa, questionando as práticas vigentes com que não se identifica. É precisamente como resposta a este processo de questionamento que emerge a investigação-acção.

A investigação-acção no contexto da formação de professores de língua estrangeira “surge como referencial teórico e instrumental essencial à articulação homológica entre os pressupostos e princípios da supervisão e ensino/aprendizagem” (Moreira, 2006:350). Isso significa, segundo a mesma autora, que os

esforços de promoção da autonomia do aluno unem pedagogia, supervisão e investigação num empreendimento comum que seja transformador para as partes envolvidas.

Ao envolver a recolha e análise de informação relacionada com um determinado aspecto da prática pedagógica que se quer melhorar, a investigação-acção processa-se numa espiral reflexiva e pró-activa, em ciclos contínuos e reflexivos (“planificação-acção-observação-reflexão”), como ilustra a figura 10.

Figura 8 – Espiral de ciclos da investigação-acção



Desta forma, os professores são envolvidos na implementação de mudanças adequadas ao seu contexto particular, reflectindo sobre elas e actuando em concordância. As teorias reformulam-se à medida que novas questões e novas respostas influenciam a prática de sala de aula.

O conhecimento profissional prático, construído em contextos culturais, sociais e educacionais específicos, é uma janela para uma melhor compreensão e apropriação da prática profissional. A investigação-acção tem como finalidade apoiar os professores e os grupos de professores para lidarem com os desafios e problemas da prática e para adoptarem as inovações de forma reflectida. Assim, contribuem não só para melhorar o trabalho nas suas escolas, como também para ampliar o seu conhecimento e competência profissional, decorrentes da investigação que levam a cabo. Tal como defende Máximo-Esteves (2008: 9) “... a realidade social e educacional está prenhe de possibilidades de mudança e transformação, de que são actores centrais os profissionais quando desenvolvem a necessidade de reflectir sobre a própria prática, isto é, de investigar o próprio trabalho a fim de o melhorar, inovando e construindo conhecimento praxeológico.” Desta forma, a investigação-acção assume um papel preponderante não só para os professores mas também para as instituições a que estes pertencem e para a sociedade em geral, na medida em que, ao promover a auto reflexão, o espírito crítico e o auto estudo, está também a promover a melhoria das situações de trabalho e das relações entre os vários intervenientes: investigadores, professores, alunos e encarregados de educação.

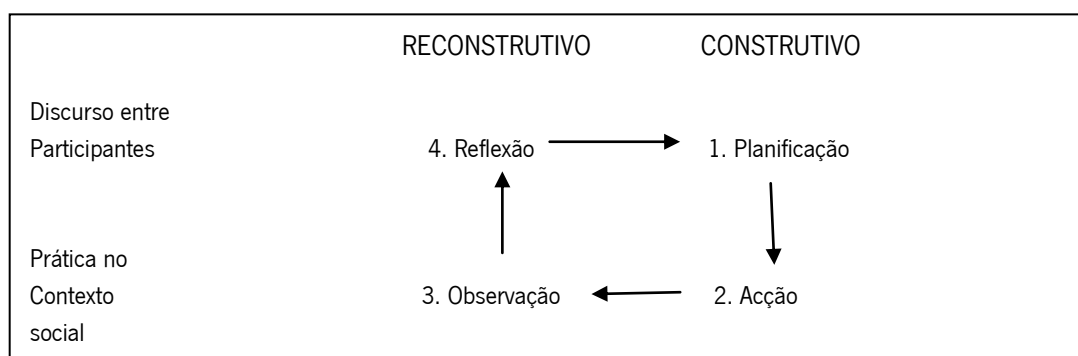
A investigação-acção parte da consciencialização de que o profissional é competente e capacitado para formular questões relevantes no âmbito da sua prática, para identificar objectivos e escolher as estratégias e metodologias apropriadas, para monitorizar tanto os processos como os resultados, ou seja, “... o professor

passa de objecto da investigação dos académicos a sujeito da sua própria investigação. Enquanto actor, assume o questionamento, a operacionalização e a documentação da reflexão profissional contextual.” (op.cit: 10).

Estamos perante uma estratégia que visa formar para transformar através da investigação da transformação (Máximo-Esteves, 2008: 11), ou seja, a investigação-acção forma, transforma e informa. Informa através da produção de conhecimento sobre a realidade em transformação; transforma ao sustentar a produção da mudança praxiológica através de uma participação vivida, significada e negociada no processo de mudança; forma, pois produzir a mudança e construir conhecimento sobre ela é uma aprendizagem experiencial e contextual, reflexiva e colaborativa.

Carr & Kemmis (1986, citado em Moreira, 2001) apresentam um ciclo de investigação-acção, no qual identificam quatro momentos, como se pode verificar na figura 8.

Figura 9 – Os momentos da investigação-acção (Carr & Kemmis, 1986, retirado de Moreira, 2001)



De acordo com a Moreira (op.cit: 40) o momento da planificação é um momento prospectivo à acção que é “guiada retrospectivamente pela planificação, dado que encontra a sua fundamentação nesta”. O objectivo do momento da observação é o de fundamentar os efeitos da acção que também é prospectiva na medida em que proporciona os elementos para a reflexão crítica. Moreira (ibidem) esclarece ainda que “A reflexão é retrospectiva, na medida em que se olha para o que foi feito de modo a localizar problemas na estratégia de acção utilizada, procurando dela retirar algum significado. Através do discurso entre os participantes, a reflexão conduz à reconstrução da situação, constituindo base de reformulação da planificação inicial.” Neste sentido, estes quatro momentos não são momentos isolados nem completos, mas sim quatro momentos da “espiral reflexiva”.

O estudo que aqui apresentamos enquadra-se na definição de investigação-acção segundo Kemmis e McTaggart (1988: 9) “A investigação-acção é uma forma de indagação introspectiva colectiva empreendida por participantes em situações sociais (incluindo educacionais) com o objectivo de melhorar a racionalidade e a

justiça das suas práticas sociais ou educativas, assim como a sua compreensão destas práticas e das situações em que estas têm lugar.” Será assim fundamental realçar o papel da colaboração dos participantes na investigação, bem como a prática reflexiva continua com o objectivo de questionar, reformular e avaliar a própria investigação.

Concordamos com a definição da prática reflexiva concebida por Perrenoud (2002:30-31) “... a prática reflexiva pode ser entendida, no sentido mais comum da palavra, como a reflexão acerca da situação, dos objectivos, dos meios, do lugar, das operações envolvidas, dos resultados provisórios, da evolução previsível e do sistema de acção. Reflectir durante a acção consiste em se perguntar o que está acontecendo ou o que vai acontecer, o que podemos fazer, o que devemos fazer, qual é a melhor tática, que desvios e precauções temos de tomar, que riscos corremos, etc”

Os professores reflexivos desempenham um papel vital na transformação da escola e, como tal, devem desenvolver actividades inovadoras, que vão de encontro às necessidades e interesses dos alunos, dando-lhes a conhecer várias alternativas dos caminhos a percorrer e opções a considerar. O ensino deve permitir ao aluno aceder a um suporte informativo diversificado, em que este tenha a liberdade de aprender de uma forma mais personalizada, sozinho ou em grupo.

Os alunos autónomos e professores reflexivos desenvolvem perfis paralelos. “Os movimentos do professor reflexivo e do aluno autónomo interpenetram-se numa finalidade paralela: a consciencialização do que é ser professor e ser aluno. Só essa consciencialização dá sentido à função do professor e à função do aluno e norteia as actividades formativas em cada um desses níveis. Educar para a autonomia implica fazer um ensino reflexivo que, por sua vez, se baseia numa postura reflexiva do próprio professor.” (Alarcão, 1996: 187). Vieira completa ainda este paralelismo defendendo que “ (...) as expressões ‘alunos autónomos’ e ‘professores reflexivos’ apontam afinal, para realidades muito semelhantes, salientando apenas dois aspectos complementares de uma mesma orientação programática: a sua meta (a autonomia do sujeito, aluno ou professor) e a sua metodologia de eleição (a reflexão, sobre o saber e a experiência).” (Vieira, 1994: 338)

O professor, ao desenvolver a autonomia nos alunos e ao reflectir sobre o seu desempenho profissional encontra a sua identidade como educador, reconstruindo continuamente as suas teorias e práticas.

Zeichner (1993) refere a importância das experiências do professor no desenvolvimento da sua prática, considerando que é essencial que o professor reflecta sobre a sua própria experiência, para assim ser eficaz o processo de compreensão e melhoria do seu ensino. O autor defende que, no caso do professor se basear na experiência de outros, mesmo que estes sejam professores, o resultado será pobre. A prática reflexiva de um professor implica a tomada de consciência da sua teoria e o confronto dessa teoria com a sua prática de ensino, duma forma crítica e construtiva, dispondo-se a colmatar as suas falhas e aproximar a sua teoria da sua prática. No entanto, o professor não deve considerar os problemas como só seus, e por isso deve expô-los e examiná-los

conjuntamente com outros professores e partilhar as suas experiências, o que conduz à sua maturação pessoal e a um maior crescimento profissional.

Como resposta a uma pergunta sobre ser tempo ou não se sermos reflexivos, Alarcão (1996:175) alega que “... na sequência do fracasso de certas abordagens de formação com carácter tecnicista ou mecanicista que desactivavam a reflexão e frustravam o humano, racional por natureza, se revalorizam hoje os processos cognitivos e se atende à dimensão humana na aprendizagem. Aceita-se o sujeito em formação, quer ele seja o professor ou o aluno, como pessoa que pensa, e dá-se-lhe o direito de construir o seu saber. (...) Reconhece-se a capacidade de tomar em mãos a própria gestão da aprendizagem.”

Abordar a reflexão na educação remete-nos imediatamente para John Dewey, filósofo americano que desenvolveu vários estudos na área da Democracia na Educação. Segundo este filósofo (2007: 135), “O pensamento ou a reflexão (...) é o discernimento da relação entre aquilo que tentamos fazer e o que acontece como consequência. Nenhuma experiência significativa é possível sem que tenha um elemento do pensamento (...) pensar é, então, equivalente a tornar explícito o elemento intelectual da nossa experiência. Pensar torna possível agir com um fim em vista. É a condição para podermos ter objectivos”

Para alcançar uma verdadeira prática reflexiva é necessário que exista uma postura de entrega total, independente dos obstáculos, constrangimentos ou decepções. Tal como advoga Perrenoud (2002:13) “Uma prática reflexiva pressupõe uma postura, uma forma de identidade, um *habitus*. Sua realidade não é medida por discursos ou por intenções, mas pelo lugar, pela natureza e pelas consequências da reflexão no exercício cotidiano da profissão, seja em situação de crise ou de fracasso seja em velocidade de cruzeiro”

Como princípios de uma formação reflexiva, Vieira destaca (1993: 25):

1. O princípio do *enfoque no sujeito*, segundo o qual as acções de formação devem partir do sistema apreciativo do sujeito em formação e permitir o seu crescimento epistemológico autónomo, através de tarefas de descrição, interpretação, confronto e reconstrução;
2. O princípio do *enfoque nos processos de formação*, com destaque para processos de natureza reflexiva, conducentes a um questionamento geral do saber e da experiência, nomeadamente nas áreas específicas de formação;
3. O princípio da *problematização do saber*, ou seja, o saber (“saber que” e “saber como”), experimentado pelo sujeito ou a ele descrito por outrem, é uma construção pessoal; confrontado com outros saberes, é reconstruído em relação com eles;
4. O princípio da *integração teoria-prática*, contrário ao da subordinação da segunda à primeira e consagrador de uma epistemologia da prática;
5. O princípio da *introspecção metacognitiva*, segundo o qual a reflexão sobre processos de pensamento pode motivar alterações no seu conteúdo, e como tal no sistema apreciativo do sujeito que reflecte.

Consideramos, assim, que só uma pedagogia que se constitua num quadro referencial de teor reflexivo permitirá ao professor lidar com todo o tipo de situações novas e problemáticas com que terá que se deparar e com as exigências sempre indeterminadas e imprevisíveis do seu contexto profissional. Para além disso, só uma orientação reflexiva, como afirma Vieira (1997: 65): “ allows for the development of critical thought and action on

the part of teachers in training, by preparing them to confront established discourses or practices. In this sense, only a reflective approach is truly emancipatory.” A investigação-acção como estratégia de formação reflexiva de professores permite a promoção de uma pedagogia centrada no aluno e o desenvolvimento da autonomia do aluno e do professor em contexto escolar.

Zeichner (2001) apresenta investigações que evidenciam que os professores que vivenciaram projectos de investigação-acção para a mudança revelam ganhos pessoais, tais como: melhoria da auto-estima, autoconfiança, e ganhos profissionais, tais como maior capacidade de auto-análise, melhoria das interações com outros professores, desenvolvimento de actividades de colegialidade e desenvolvimento da atenção aos problemas dos alunos e à aprendizagem centrada nos alunos, ou seja, assiste-se a ganhos por parte da pessoa que é o professor, da profissão e da prática educativa.

A nível nacional também se têm realizado alguns estudos que exploram o potencial formativo da investigação-acção numa abordagem reflexiva e com vista à autonomia do professor, quer no que considera a formação inicial, quer no que diz respeito à formação contínua de professores.

Na área da formação inicial, Moreira (2001) apresentou um estudo sobre a investigação-acção na formação reflexiva do professor-estagiário de Inglês que demonstrou que (op. cit: 209) “o projecto de investigação-acção teve impacto no modo como as estagiárias analisavam o seu ensino, interpretavam e reconstruíam as suas práticas e teorias pessoais”. É de realçar também um projecto em curso na Universidade do Minho desde o ano lectivo 1995/96, intitulado “A investigação-acção como estratégia de formação reflexiva de professores estagiários”, projecto este que visa articular a formação de professores reflexivos com o desenvolvimento de uma pedagogia para a autonomia em contexto escolar, recorrendo à investigação-acção. Neste projecto parte-se de princípios de uma abordagem reflexiva, tais como: enfoque nos sujeitos, problematização do saber e da experiência, integração teoria-prática, entre outros, articulando-os com os princípios de uma pedagogia para a autonomia: integração, transparência, negociação e colaboração.

Na área da formação contínua existem também alguns estudos que comprovam a pertinência do recurso à investigação-acção como estratégia de formação reflexiva de professores, como é o caso de estudo na área da Matemática apresentado por Ponte (2002), intitulado “Investigar a nossa própria prática”, no qual são abordadas algumas questões inerentes à investigação da própria prática. O estudo desenvolvido evidencia as potencialidades deste tipo de trabalho, desde que se trate de professores interessados em fazer investigação que podem re-investir os resultados na sua prática e ajudar à sua transformação.

No presente estudo é exactamente esse o caso, quer investigadora, quer professora colaboradora, são professoras interessadas em fazer investigação, em questionar e problematizar situações da sua prática, para as quais esperam encontrar resposta e cujos resultados possam transportar para essa mesma prática.

É partindo desta ideia e com a convicção de que as questões problematizadas nesta investigação poderão interessar a outros professores também que surge este estudo.

3.1A investigação-acção colaborativa na inovação educativa e mudança das práticas

“... collaboration is not just about working together. It is essentially about the feeling of togetherness, in trying to set up common plans based upon shared preoccupations and goals, in reconciling different voices around a common direction, in seeking to build a common ground of knowledge and experience”.

(Vieira, 2002:1-2)

O processo de ensino/aprendizagem implica uma série de exigências às quais o professor tem que dar resposta na sua prática lectiva. “It demands contemplating numerous complex and interrelated processes where evaluations are constantly made about students, events, activities and interactions, and where planning involves an intricate interplay between preparation, moment-to-moment decision-making and subsequent planning in the light of what occurs.” (Burns, 1999:214). A investigação colaborativa proporciona a oportunidade de transportar o pensamento individual para uma reflexão colectiva e tem ainda a vantagem de envolver os professores “in actively constructing workable theories of teaching in relation to their specific teaching contexts.” (ibidem)

O trabalho colaborativo entre professores é preponderante na melhoria das práticas lectivas, sendo uma das estratégias apontadas para a promoção de práticas reflexivas, uma vez que conduz à partilha e compreensão das dificuldades e ao confronto de pontos de vista e modos de agir. O trabalho colaborativo encoraja os professores a fazer coisas que, provavelmente, não fariam se estivessem sozinhos porque sentem-se apoiados. A troca e a partilha de experiências faz com que aumente a quantidade de soluções e ideias e contribui para consciencializar os professores quanto à necessidade de reflectir e rever as suas práticas, ou até mesmo, de as modificar.

A investigação-acção colaborativa emerge, normalmente, de dificuldades, instabilidade, incertezas, desafios, que geram uma necessidade de apoio, de inovação, de desenvolvimento, de transformação. Poderá ser definida como “... a form of participatory research, and is characterised by equal relations between people within the research, especially when they hold hierarchically differentiated positions outside the research. This does not mean that within the research the roles of the parties are necessarily similar, but that, in overall terms, neither one occupies a superordinate position of power.” (Tripp, 1989: 15 citado em Moreira, 2001: 32). Através deste tipo de investigação, o professor poderá envolver-se na investigação da própria prática, com vista à transformação de teorias e práticas e à sua emancipação profissional, bem como à emancipação dos seus alunos, podendo conduzir também outros professores a questionar a sua prática. Tal como refere Burns (1999:

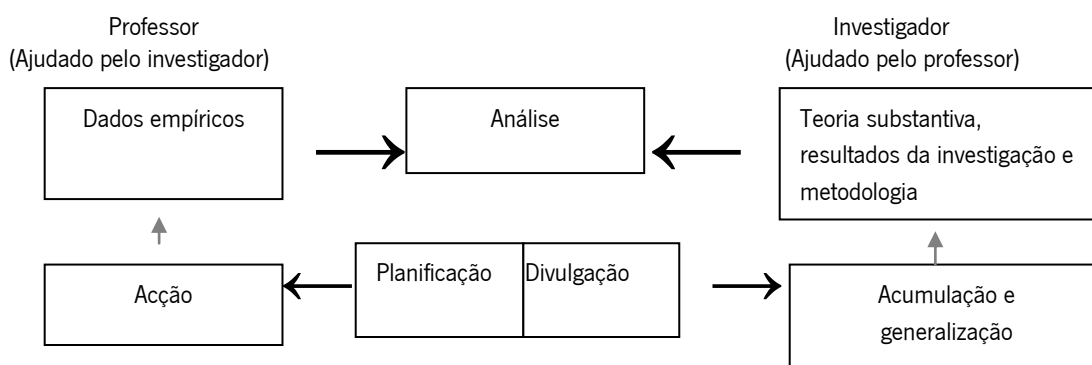
6), “it will inspire other teachers, teacher educators and researchers to incorporate collaborative action research processes into their own professional activities as a systematic way of theorising and reflecting upon their classroom and organizational practices”. Este tipo de investigação favorece a partilha de dúvidas e problemas por parte dos professores e o trabalho colaborativo, de modo a que possam descobrir, aplicar e avaliar estratégias e métodos de trabalho. Burns defende também que (op.cit:13), “Collaborative action is potentially more empowering than action research conducted individually as it offers a strong framework for whole-school change”. O trabalho colaborativo implica uma parceria, um trabalho de equipa, uma finalidade, a negociação de estratégias, actividades e processos, o comprometimento, a cumplicidade e a responsabilização.

Existem alguns estudos desenvolvidos na área do trabalho colaborativo e que comprovam a sua pertinência e importância na mudança e evolução das práticas educativas. Em Portugal temos alguns exemplos, cujos resultados justificam a nossa opção no que respeita a metodologia de investigação. Medeiros (2002) desenvolveu um estudo que aborda a investigação-acção colaborativa como estratégia de formação inicial de professores na promoção do ensino da escrita. Este estudo procurou compreender o impacto da investigação-acção colaborativa na promoção do ensino da escrita e os seus resultados apontam para a eficácia desta metodologia, uma vez que contribuiu, entre outras, para a alteração das práticas de ensino da escrita das três estagiárias envolvidas e o desenvolvimento de atitudes reflexivas, investigativas e colaborativas face à prática educativa. Moreira (2004) estudou o trabalho colaborativo no ensino da multiplicação e da divisão, desenvolvido com três professores do 1º ciclo do ensino básico. Esta investigação demonstrou que o trabalho colaborativo com professores do primeiro ciclo pode ter reflexos positivos nas suas práticas lectivas e no seu desenvolvimento profissional, tendo-se concluído que esta metodologia de trabalho pode constituir-se como um elemento facilitador na implementação de novas abordagens pedagógicas, passando o aluno a assumir um papel mais activo no processo de ensino/aprendizagem. Também na área da Matemática, Carvalho (2009) apresentou o seguinte estudo “O trabalho colaborativo como meio de desenvolvimento do conhecimento didáctico de professores de Matemática no tema de Análise Combinatória”. Os resultados obtidos evidenciam a importância do trabalho desenvolvido como oportunidade das duas professoras problematizarem e questionarem as suas concepções e práticas de ensino, tendo este estudo demonstrado também o desenvolvimento de uma consciência crescente de que a mudança de estratégias na prática lectiva é possível, apoiada num trabalho conjunto e instigador do desenvolvimento do conhecimento didáctico das professoras. Paiva (2005) desenvolveu igualmente um trabalho na área da colaboração, nomeadamente um estudo de caso sobre a observação colaborativa na formação reflexiva de professores estagiários de Inglês. Os dados recolhidos permitem concluir que uma prática de observação colaborativa favorece um maior empenho e comprometimento da acção supervisiva com a prática pedagógica, a reconceptualização de papéis supervisivos e a aproximação entre a escola e a universidade.

No estudo que aqui se apresenta, que pretende associar a prática, no seu contexto real, à investigação, no sentido de desenvolver a autonomia de professores e alunos, este tipo de investigação será o mais adequado, tal como defende Moreira (2006: 110): “Tendo como finalidade última a melhoria da acção educativa, aliada a um desenvolvimento profissional sustentável, a investigação-acção afigura-se particularmente ajustada a uma formação reflexiva crítica de professores e a uma pedagogia para a autonomia”. Almeja-se, desta forma, uma situação de trabalho colaborativo assente numa comunicação síncrona entre pares, na qual o processo de negociação de ideias deverá ser sempre respeitado, tendo em conta que na negociação o sujeito não impõe a sua opinião mas argumenta o seu ponto de vista. A partir de uma problemática tentar-se-á encontrar, em conjunto, a solução.

Neste tipo de investigação-acção, o investigador académico funciona como um “critical friend”, ajudando na recolha de informação, no questionamento das práticas, na discussão de ideias e sugestões. Moreira (2001: 34) apresenta um esquema deste tipo de investigação-acção e que apresentamos na figura 9.

Figura 10 – O ciclo da investigação-acção colaborativa (Tripp, 1989)



No caso do presente estudo, investigador e professor funcionam ambos como “critical friends”, uma vez que surge quer da parte de um, quer da parte do outro, o questionamento das práticas, a recolha de informação e a discussão de ideias.

CAPÍTULO II - Metodologia de investigação

Neste capítulo apresentaremos a metodologia de intervenção e investigação desenvolvida no estudo, o qual envolveu uma experiência pedagógica no ano lectivo de 2009/2010, no âmbito da auto-regulação na aprendizagem da língua estrangeira, com uma turma do 5ºano de escolaridade. Apresentam-se os objectivos do estudo, contexto de intervenção, opções metodológicas e os procedimentos de recolha e análise da informação.

1. Objectivos do estudo

Os objectivos desta investigação são os seguintes:

- ▶ Analisar tarefas de auto-regulação da aprendizagem num manual de iniciação à aprendizagem da LE - Inglês (manual do aluno e do professor);
- ▶ Identificar potencialidades e limitações do manual por referência a pressupostos e princípios da auto-regulação da aprendizagem;
- ▶ Preparar, experimentar e avaliar, em colaboração com uma professora, estratégias didácticas para a promoção da auto-regulação da aprendizagem da língua estrangeira (através do uso do manual e/ou com tarefas complementares).
- ▶ Desenvolver uma postura crítico-reflexiva, por parte da professora, da investigadora e dos alunos face ao ensino-aprendizagem da língua estrangeira.

2. Contexto de intervenção

O estudo foi levado a cabo no ano lectivo 2009/2010, numa escola do concelho de Barcelos, constituída por trinta e uma turmas (18 do 2º ciclo; 13 do 3º ciclo), 718 alunos, 93 professores e cinquenta e três funcionários. A escola foi fundada em 1982 e está inserida numa região de características essencialmente rurais, no entanto, a sua paisagem tem vindo a sofrer alterações profundas com a construção de novas redes viárias, bem como de pequenas e médias indústrias que já começam a dar sinais da crise que afecta a economia Portuguesa.

Este estudo realizou-se numa turma de 5º ano de escolaridade, formada por vinte e seis alunos, doze rapazes e catorze raparigas, apresentando uma média de idades de dez anos. O nível sócio-económico das famílias destes alunos é médio/baixo. As habilitações literárias dos pais situam-se essencialmente ao nível do

sexto ano, com algumas excepções, distribuindo-se as suas profissões no ramo têxtil e do comércio. Há também vários casos de pais desempregados. As aspirações futuras dos alunos são diversificadas, uma vez que as profissões desejadas se dividem por médicos, professores, futebolistas, comerciantes, veterinários, entre outras. A turma é bastante heterogénea, apresentando alunos com desempenhos escolares bastante diversificados. No caso específico da Língua Estrangeira, apesar da turma em geral apresentar bons desempenhos, alguns alunos revelaram bastantes dificuldades.

O conselho de turma identificou, no 1º período de 2009/2010, na primeira reunião de avaliação, alguns factores inibidores da aprendizagem, tais como o desenquadramento de alguns alunos, que revelavam fraca auto-estima e participação motivada pelo medo de errar, o elevado número de alunos na turma, a agitação excessiva da maioria dos alunos e a existência de diferentes ritmos de aprendizagem.

A escolha desta turma para o estudo deveu-se a vários motivos. Em primeiro lugar o facto de se pretender que o estudo fosse aplicado numa turma de quinto ano, tendo em conta a fase de iniciação de contacto com a língua estrangeira; em segundo lugar o facto de se tratar de uma turma bastante heterogénea, constituída por alunos com características e desempenhos variados, ideal para o tipo de estudo que se pretendia.

Passamos de seguida, a uma apresentação sumária da intervenção didáctica, desenvolvida entre Fevereiro e meados de Junho de dois mil e dez.

Professora colaboradora

A professora colaboradora neste estudo, professora AT, concluiu o bacharelato em Filologia germânica em 1976, tendo começado a trabalhar nesse mesmo ano lectivo. Em 2000/2001 inscreveu-se na Universidade Aberta para terminar a sua licenciatura em Línguas e Literaturas Moderna – Português/Inglês.

Leccionou no Liceu Nacional de Barcelos, na Escola Preparatória Eça de Queirós - Póvoa de Varzim, na Escola Preparatória de Melgaço, na Escola Preparatória de Canelas, na Escola Preparatória de Boticas, na Escola C+S de Vidago e desde 1988 lecciona na Escola Eb2,3 Rosa Ramalho, em Barcelinhos. Durante o seu percurso profissional desempenhou vários cargos, tais como Directora de Turma, delegada de grupo, coordenadora de departamento de línguas, delegada à profissionalização, adjunta do Conselho Directivo e Directora da Biblioteca Escolar. Nestes últimos dois anos tem também desempenhado as funções de avaliadora.

No ano lectivo de 2007-2008 frequentou uma pós graduação em Supervisão pedagógica no ensino das línguas estrangeiras na Universidade do Minho.

3. Opções metodológicas

O estudo aqui apresentado recorre a uma metodologia de tipo interpretativo, privilegiando métodos qualitativos de recolha e análise de informação e recorrendo, sempre que possível, ao uso da triangulação. A estratégia global de investigação é o estudo de caso avaliativo, em combinação com a investigação-acção. O estudo cumpre condições apontadas na literatura para o estudo de caso e referidas por Moreira (2001:103): possui ligação directa com uma realidade contextualizada, neste caso a sala de aula; tem uma “natureza prática” no seu esforço de integração da investigação, teoria e prática, as ideias que se geram constituem base para a tomada de decisões; possui um carácter real, na medida em que é dada informação sobre a realidade ao mesmo tempo que se participa na situação; procura uma perspectiva “holística” que busca descrever os fenómenos no seu contexto e gerar relações de possíveis causas e consequências; há uma participação efectiva de todos os participantes do caso na construção do conhecimento, embora com papéis distintos; não há manipulação de variáveis, uma vez que os fenómenos estudados não podem ser isolados do seu contexto natural; a confidencialidade dos dados e o anonimato dos sujeitos participantes foi objecto de negociação, procurando não se prejudicar as pessoas envolvidas (foi mantido o total anonimato dos alunos bem como da professora colaboradora).

Apesar das limitações apontadas ao estudo de caso, como a falta de rigor e a impossibilidade de generalizações estatísticas, ele pode apresentar validade pela riqueza e triangulação da informação recolhida, permitindo descrever e compreender em profundidade os contextos do ensino/aprendizagem, através de processos de interpretação e reflexão sobre a informação recolhida.

Segundo Yin (1984), o crescente uso do estudo de caso deve-se ao desejo de perceber os fenómenos sociais, cada vez mais complexos, permitindo uma investigação mais próxima da vida real, ainda que, por isso mesmo, mais difícil: “Case study research is remarkably hard, even though case studies have traditionally been considered to be “soft” research. Paradoxically, the “softer” a research technique, the harder it is to do.” (Yin, 1984: 26)

O estudo de caso representa um estudo empírico que investiga fenómenos em contexto real, e em que devem ser usadas várias fontes de informação sobre o mesmo fenómeno, de forma a alcançar conclusões credíveis. Embora este tipo de investigação seja muitas vezes criticada como sendo “soft”, exige que o investigador se aplique de “corpo e alma” e requer uma disponibilidade e um empenho constantes por parte mesmo. É ainda de salientar o cuidado a ter com a autenticidade dos dados e respectiva interpretação, com vista a alcançar uma visão tão credível e rigorosa quanto possível do objecto em estudo.

No que respeita à generalização dos resultados, não se pode realizar uma generalização estatística, mas sim analítica, como afirma Yin (op. cit.: 21): “The short answer is that case studies, like experiments, are generalized to theoretical propositions and not to populations or universes. In this sense, the case study, like the

experiment, does not represent a “sample”, and the investigator’s goal is to expand and generalize theories (analytic generalization) and not to enumerate frequencies (statistical generalization)”.

Relativamente à estratégia de desenvolvimento da intervenção pedagógica, optou-se pela investigação-acção do tipo colaborativo, pois posicionamo-nos “num paradigma que concebe a formação enquanto projecto (acompanhado) de desenvolvimento profissional, que visa a transformação de teorias e práticas, numa direcção emancipatória do sujeito em formação” (Moreira, 2006: 110). Esta opção justifica-se ainda pelo facto da investigação ser “...realizada por pessoas directamente envolvidas na situação social que é objecto da pesquisa...” (Afonso, 2005: 75), o ponto de partida da pesquisa ser constituído por questões práticas e o objectivo de estudo se centrar na melhoria da eficácia da acção dos participantes. Este tipo de investigação “implica um esforço contínuo para ligar, relacionar e confrontar acção e reflexão. A reflexão abre novas opções para a acção, e a acção permite reexaminar a reflexão que a orientou.” (op.cit: 75). Desta forma constrói-se um auto-conhecimento profissional como parte constituinte de uma cultura de transformação que visa a melhoria dos processos de desenvolvimento profissional e de ensino/aprendizagem.

Cohen e Manion (1989) definem a investigação-acção como uma intervenção em pequena escala sobre o funcionamento do mundo real, que requer uma análise cuidada dos efeitos dessa intervenção. Segundo Moreira (2001), o professor como investigador da sua acção procura compreendê-la melhor, assim como o contexto em que ocorre, o que lhe permite melhorar/innovar a sua prática. A investigação-acção articula duas pedagogias, a pedagogia para a autonomia e uma pedagogia de autoformação baseada num pensamento auto-reflexivo crítico e sistemático. Este questionamento melhora a prática através da reflexão sobre a acção, construindo-se um auto-conhecimento profissional como parte constituinte de uma cultura de transformação, como já foi exposto no capítulo anterior.

Embora o estudo inclua dados de natureza quantitativa, aproxima-se mais de uma abordagem qualitativa, visto que a fonte directa de dados é o ambiente natural e há uma centralização em variáveis contextuais. Como esclarecem Bogdan e Biklen, (1994:48) “Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência”.

Na figura 11 apresentam-se as características da investigação qualitativa identificadas por Martella et al. (1999: 266), e que se aplicam a este estudo:

Figura 11 - Características da investigação qualitativa (Martella et al., 1999)

- Primary purpose is to describe on-going processes.
- Hypotheses are developed during the investigation; questions govern the purpose of the investigation; theories are developed inductively.
- There is no specific independent variable; the concern is to study naturally occurring phenomena without interference.
- Objective collection of data is not a requirement; data collectors may interact with the participants.
- Research design is flexible and develops throughout the investigation.
- Data are represented or summarized in narrative or verbal forms.
- Reliability and validity determined through multiple sources of information (triangulation).
- Samples are purposefully selected or single cases are studied.
- Study of behaviour is in the natural setting.
- Use of logical analyses to control or account for alternative explanations.
- Use of similar cases to determine the generalizability of findings (logical generalization) if at all.
- Rely on the researcher to come to terms with procedural bias.
- Phenomena are studied holistically, as a complex system.
- Conclusions are tentative and subjected to ongoing examination.

As conclusões são sujeitas a posteriores avaliações, situando o estudo num paradigma interpretativo. O uso de diferentes instrumentos de recolha de informação, concebidos em função dos objectivos do estudo, pretende responder à sua natureza interpretativa facilitando uma representação multifacetada da experiência desenvolvida.

Para a recolha da informação necessária à verificação do cumprimento dos objectivos, recorreu-se a uma metodologia flexível, de recurso a fontes múltiplas de evidência, nomeadamente questionários, análise documental e entrevista. A combinação de métodos quantitativos e qualitativos e a diversidade de fontes permitirá a triangulação, sendo a informação recolhida referente ao manual, à professora e aos seus alunos.

O estudo insere-se numa visão construtivista da educação, uma vez que coloca o professor e aluno no centro da construção de conhecimento e “... implica um envolvimento directo do aluno num processo de responsabilização crescente face à tarefa de aprender” (Vieira, 1998:53). Tal como defende Little (2007:18), “We construct our knowledge by bringing what we already know into interaction with the new information, ideas and experiences we encounter.”

No quadro 9 apresentamos um esquema das opções metodológicas relativas à recolha de dados e ao desenho do estudo.

Quadro 9 – Desenho metodológico do estudo

Fases	Estratégias/ Instrumentos de recolha de informação		Objectivos	Tipo de informação a recolher e procedimentos de análise
1ª fase – Descritiva/ interpretativa	Trabalho colaborativo com a professora colaboradora	Questionário inicial aos alunos	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a reflexão sobre o processo de auto-regulação. - Conhecer as percepções dos alunos face à: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Planificação do seu próprio trabalho; ▪ Monitorização das tarefas; ▪ Auto-avaliação; 	<p>Informação</p> <p>Representações sobre auto-regulação</p> <p>Percepções dos alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Planificação Monitorização Auto-avaliação Estratégias <p>Análise quantitativa (estatística descritiva simples). Análise de conteúdo.</p>
		Análise do manual utilizado pela professora colaboradora, com enfoque na auto-regulação	Identificar actividades/ tarefas que promovam competências de auto-regulação	<p>Informação</p> <p>Natureza e funções das actividades/ Tarefas que promovam competências de auto-regulação (planificação, monitorização e avaliação da aprendizagem)</p> <p>Análise das tarefas</p>
2ª fase – Interventiva/ Avaliativa	Trabalho colaborativo com a professora colaboradora	<p>Diário da investigadora</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Análise dos instrumentos didácticos utilizados pela professora ▪ Elaboração de instrumentos de planificação, monitorização e avaliação da aprendizagem ▪ Aplicação dos instrumentos didácticos de auto-regulação ▪ Observação de aulas ▪ Avaliação da experiência pelos alunos ▪ Entrevista à professora 	<p>Preparar, experimentar e avaliar, em colaboração com a professora, estratégias didácticas para a promoção da auto-regulação da aprendizagem da língua estrangeira</p> <p>Desenvolver uma postura crítico-reflexiva, por parte da professora, da investigadora e dos alunos face ao ensino-aprendizagem da língua estrangeira, no que se refere à auto-regulação.</p>	<p>Informação</p> <p>Papel do professor na promoção da auto-regulação.</p> <p>Papel do aluno na aprendizagem auto-regulada</p> <p>Estratégias de auto-regulação usadas pelos alunos.</p> <p>Potencialidades e constrangimentos da auto-regulação.</p> <p>Análise de conteúdo</p> <p>Análise do discurso</p>

4. Procedimentos de recolha e análise da informação

A informação foi recolhida através do recurso a métodos e instrumentos diversos que visaram dar cumprimento aos objectivos estipulados para este estudo e se apresentam de seguida, pela seguinte ordem:

1ª Fase:

- Questionário: “Como é que eu aprendo a Língua Inglesa?”
- Análise do manual “Let’s English” de 5º ano

2ª Fase:

- Sessões de trabalho colaborativo
- Análise dos materiais auxiliares utilizados pela professora colaboradora
- Proposta de instrumento didáctico de auto-regulação
- Grelha de observação de aulas
- Diário da investigadora
- Entrevista semi-estruturada

4.1. Sessões de trabalho colaborativo

Após uma primeira reunião com a professora colaboradora, na qual foi apresentada a proposta de trabalho colaborativo, bem como o projecto delineado, procedeu-se ao pedido de autorização à escola para o desenvolvimento do estudo.

Apresentamos no quadro 6 uma síntese das sessões de trabalho colaborativo desenvolvido.

Quadro 10 – Sessões de trabalho colaborativo

Objectivos	Estratégias/ Actividades	Sessões
Apresentar o projecto e respectivos objectivos.	Apresentação dos objectivos do estudo; Pedido formal de consentimento à Direcção da escola Pedido de consentimento aos participantes no estudo Discussão/ Negociação de estratégias de trabalho colaborativo	1ª Sessão (Novembro 2009)
Preparar o questionário inicial a	Reflexão sobre estratégias de aprendizagem;	2ª sessão (Dezembro 2009)

aplicar aos alunos	Aspectos a considerar na elaboração do questionário inicial a aplicar aos alunos.	
Elaborar o guião e respectivo questionário “Como é que eu aprendo a Língua Inglesa?”	Elaboração do guião para o questionário inicial; Elaboração do questionário “Como é que aprendo a Língua Inglesa?”	3ª sessão (Janeiro 2010)
Elaborar grelha de análise de instrumentos didácticos	Elaboração da grelha de análise do manual e restantes instrumentos didácticos utilizados pela professora, com enfoque na auto-regulação.	4ª sessão (Fevereiro 2010)
Analisar materiais utilizados pela professora na prática lectiva	Análise do manual e materiais auxiliares	5ª sessão (Março 2010)
Analisar dados dos questionários;	Apresentação/ reflexão sobre os dados recolhidos no questionário inicial;	6ª sessão (Abril 2010)
Produzir instrumentos de auto-regulação	Produção de instrumentos de auto-regulação	7ª sessão (Final de Abril 2010)
Planificar aula de aplicação do instrumento didáctico construído; Elaborar grelha de observação da aula.	Planificação colaborativa da aula de aplicação da proposta de instrumento de auto-regulação; Definição de aspectos a observar pela investigadora	8ª sessão (Maio 2010)
Analisar dados relativos à aplicação do instrumento de auto-regulação	Análise dos dados recolhidos na aplicação do instrumento de auto-regulação; Análise e reflexão relativa aos comentários dos alunos; Intenções futuras	9ª sessão (Junho 2010)
Avaliar o trabalho colaborativo realizado	Entrevista final à professora colaboradora	10ª sessão (Junho 2010)

O trabalho colaborativo desenvolveu-se em 10 sessões.

A primeira sessão teve como objectivo apresentar o projecto do estudo, apresentar os objectivos e propostas de metodologia de trabalho e pedir a colaboração da professora. A segunda sessão teve como objectivo a discussão e análise de aspectos a ter em conta na elaboração do questionário inicial a aplicar aos alunos.

A 3ª sessão de trabalho colaborativo decorreu em Janeiro de 2010 e teve como objectivo principal a elaboração do guião e respectivo questionário inicial a aplicar aos alunos “Como é que eu aprendo a Língua

Inglesa?” (ver anexo 1). Na quarta sessão de trabalho colaborativo, em Fevereiro de 2010, pretendia-se proceder à elaboração da grelha de análise do manual e instrumentos didácticos auxiliares utilizados pela professora. Esta análise colaborativa constituiu o objectivo da quinta sessão, em Março do mesmo ano.

A sexta sessão de trabalho colaborativo tinha como propósito a análise dos questionários iniciais aplicados aos alunos. De acordo com a análise efectuada, quer dos questionários iniciais, quer do manual e instrumentos didácticos, a sétima sessão de trabalho colaborativo tinha como objectivo a elaboração de uma proposta de instrumento de auto-regulação.

Na oitava sessão, em Maio de 2010, pretendia-se planificar, num trabalho colaborativo entre professora e investigadora, a aula de aplicação do instrumento de auto-regulação. Nesta sessão proceder-se-ia também à elaboração de uma grelha de observação da aula, tendo em conta os aspectos que seriam alvo de observação e reflexão.

A nona sessão tinha como objectivo a análise dos dados recolhidos na observação da aula de aplicação do instrumento de auto-regulação. Esta sessão visava também a análise e reflexão das opiniões dos alunos relativamente ao instrumento proposto, bem como, em função das mesmas, uma reflexão relativa a possíveis alterações ao instrumento construído e intenções futuras.

Na décima e última sessão pretendia-se fazer uma avaliação do trabalho colaborativo realizado, através da entrevista final à professora colaboradora.

4.2.Questionário: “Como é que eu aprendo a Língua Inglesa”

A construção do questionário obedeceu a critérios de natureza teórica que visam garantir a validade do seu conteúdo, tendo-se recorrido aos seguintes referentes: Programa de Inglês,(1997); Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001); Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais (2001) Na sua versão final, o questionário apresentou a seguinte estrutura (Quadro 11)

Quadro 11 – Estrutura do Questionário “Como é que eu aprendo a Língua Inglesa”

Objectivos gerais	Objectivos específicos	Itens
- Promover a reflexão sobre o processo de	- Conhecer as percepções dos alunos face à planificação do seu próprio trabalho;	1. Estabeleço objectivos sempre que tenho que realizar uma determinada tarefa? 4. Extra aula planeio actividades onde possa usar ou aprender a língua inglesa? 5. Quando estou a estudar escolho exercícios/tarefas que tenham a ver com a minha maneira de aprender? 6. Escolho actividades que já esteja habituado a realizar?
	- Conhecer as percepções dos	2. Organizo o meu tempo para conseguir fazer tudo o

<p>auto-regulação.</p> <p>- Incentivar a participação dos alunos na definição de estratégias de trabalho;</p>	<p>alunos quanto à monitorização das tarefas;</p>	<p>que necessito?</p> <p>3. Consigo concentrar-me na realização da tarefa mesmo não gostando muito do assunto?</p> <p>7. Escolho um local específico para realizar as tarefas?</p> <p>9 Faço algo para praticar a audição, fala, leitura e escrita? O quê?</p> <p>8. Fora da aula faço algo para melhorar a minha pronúncia, gramática, vocabulário? O quê?</p> <p>10. Tento sempre retirar algo da matéria mesmo que não goste muito desse assunto?</p> <p>11. Quando não sei algo (por exemplo um significado) tento adivinhar?</p> <p>12. Tomo apontamentos para depois compreender melhor como realizar a tarefa?</p> <p>13. Selecciono a informação mais importante?</p> <p>14. Comparo o que digo com o que os meus colegas dizem para ver se estou a usar a língua inglesa correctamente?</p> <p>15. Procuro ajuda da professora/colegas quando tenho dificuldades?</p> <p>16. Presto especial atenção à pronúncia, gramática e vocabulário?</p> <p>17. Tento pensar em inglês?</p> <p>18. Faço comparações com Português?</p> <p>19. Utilizo estratégias para memorizar a matéria a estudar? Quais?(Faço esquemas, resumos, listas...)</p>
	<p>- Conhecer as percepções dos alunos quanto à auto-avaliação;</p>	<p>21. Penso/ reflecto sobre o que aprendi e o que ainda tenho dificuldades?</p> <p>20. Avalio aquilo que fiz e os resultados obtidos para melhorar o meu desempenho? Como?</p> <p>22. Quando sinto dificuldades, faço algo para as ultrapassar (procuro informação, recorro a gramáticas/ fichas de trabalho, peço ajuda, etc) O quê?</p>

Na primeira fase da investigação (Março de 2010) procedeu-se à recolha de dados com os questionários iniciais, de resposta anónima, através dos quais se pretendia averiguar os hábitos e percepções dos alunos relativamente às estratégias de aprendizagem e ao processo de auto-regulação. Este questionário, intitulado “Como é que eu aprendo a Língua Inglesa” (Anexo 1) incidiu sobre as percepções dos alunos quanto à planificação, monitorização e auto-avaliação do seu trabalho, bem como na definição e utilização de estratégias de trabalho.

O questionário é composto por 22 perguntas, das quais 16 são de resposta fechada com recurso a diferentes tipos de escala e seis questões são abertas. A escolha destas questões abertas prende-se com o nosso

objectivo de aferir estratégias de trabalho usadas pelos alunos no seu processo de ensino/aprendizagem. O questionário foi administrado em sala de aula e a informação recolhida foi sintetizada em termos de conteúdo nas questões abertas e a frequência de respostas nas questões fechadas.

Os problemas detectados prenderam-se com a resistência oferecida por alguns alunos às questões abertas, na medida em que demonstraram dificuldade em expressar as suas justificações, tendo também esse facto sido objecto de análise.

4.3. Análise do manual “Let’s English” e dos materiais auxiliares utilizados pela professora

Foi elaborada uma grelha de análise com enfoque na auto-regulação, para ser aplicada ao manual, bem como aos materiais auxiliares utilizados pela professora na sua prática lectiva, que apresentamos no quadro 12.

Quadro 12 - Grelha de análise dos instrumentos didácticos utilizados pela professora: manual “Let’s English!” de 5º ano e restantes materiais auxiliares

	Unit 4	Observações	Unit 5	Observações	Instrumento 1	Instrumento 2
1. Estratégias cognitivas						
a) Repetição						
b) Dedução						
c) Análise e reflexão						
d) Uso de recursos						
e) Tradução						
f) Esclarecimento						
g) Transferência						
2. Estratégias metacognitivas						

2.1. Planificação da aprendizagem	a) Definição de objectivos						
	b) Selecção de recursos						
	c) Gestão do trabalho						
	d) Gestão do tempo						
2.2. Monitorização da aprendizagem	a) Adequação/ revisão de recursos						
	b) Revisão do tempo						
	c) Revisão do trabalho						
2.3. Auto-avaliação da aprendizagem	Avaliação das dificuldades						
	Avaliação do progresso						
	Avaliação do desempenho						
Estratégias sócio-afectivas		Unit 1	Observações	Unit 2	Observações		
Questionamento							
Cooperação							
Auto-encorajamento							

Outras observações:

Esta grelha foi construída com o objectivo de avaliar o potencial do manual, e restantes materiais utilizados pela professora na sua prática lectiva, de desenvolvimento da competência de auto-regulação dos alunos. A análise dos materiais usados pela professora (ver anexo 3) incidiu nas estratégias de aprendizagem, tendo em conta que os materiais didácticos deverão ter a função de “ajudar os alunos a considerar os factores que afectam a sua aprendizagem e a descobrir as estratégias de aprendizagem que melhor os servem, no sentido de se tornarem alunos mais eficazes e de assumirem maior responsabilidade pela sua aprendizagem (Ellis & Sinclair, 1989:1, citado em Vieira, Marques & Moreira, 1999:529). Pretendia-se aferir de que forma os materiais propõem actividades que permitam aos alunos desenvolver capacidades de observação, análise crítica, reflexão, planificação, resolução de problemas. Assim, tendo como referência Wenden (1991) e Bizarro (2006), procedeu-se à elaboração da grelha que apresentámos no quadro 4 e que dividimos em três grupos: estratégias cognitivas, estratégias metacognitivas e estratégias sócio-afectivas.

No primeiro grupo pretendia-se analisar que tipo de tarefas os materiais analisados propõem que possam ajudar o aluno a comunicar usando a língua estrangeira, mesmo que existam lacunas no seu conhecimento linguístico. No segundo grupo pretendia-se perceber se os materiais analisados promoviam a planificação, regulação e avaliação da sua aprendizagem, por parte dos alunos. O terceiro grupo, referente às estratégias sócio-afectivas, pretendia analisar se estratégias relacionadas com os requisitos emocionais subjacentes à aprendizagem, à interacção com os colegas, interesse e envolvimento também estavam presentes nos materiais analisados.

4.4.Proposta de instrumento didáctico de auto-regulação

No seguimento do trabalho colaborativo desenvolvido, tendo em conta a lacuna verificada ao nível da auto-regulação através da análise dos materiais, a reflexão conjunta entre investigadora e professora suscitou a necessidade de se produzir um instrumento que pudesse auxiliar os alunos a desenvolver a sua auto-regulação. Assim, tendo por base as dimensões da auto-regulação - planificação, monitorização e avaliação, procedeu-se, na sétima sessão de trabalho colaborativo, à construção da proposta de instrumento de auto-regulação que apresentamos de seguida, na figura 12.

Figura 12 – Proposta de instrumento de auto-regulação



PLANNING, REVIEWING AND EVALUATING MY WORK

Name: _____

Class: _____ **Unit:** _____ **Date:** ____ / ____ / ____

PLANEAR...

O que preciso de saber para fazer este trabalho?
O que vou poder aprender com este trabalho?
Como vou fazer o trabalho?
De que recursos/ materiais vou precisar?

REVER...

O meu trabalho está correr de acordo com o que tinha pensado?
Estou a compreender?
Tenho erros?
Tenho dificuldades? Se sim, como as posso ultrapassar?
Quero mudar alguma coisa?

AUTO-AVALIAR...

O que é que aprendi com este trabalho?
O que gostei de fazer neste trabalho?
O que não gostei de fazer neste trabalho?
Fiz tudo o que queria? Se não, porquê?

Observações:



4.5. Grelha de observação de aulas

Com vista a observar e avaliar o impacto do instrumento produzido junto dos alunos, procedeu-se à observação de uma aula por parte da investigadora. A observação de aulas surge como um campo de reflexão e acção, no qual pedagogia e desenvolvimento profissional caminham lado a lado. No caso deste estudo, a dimensão da colaboração assume-se como uma mais-valia, permitindo o desenvolvimento e a implementação conjunta de aulas, bem como o acesso directo à situação. Seguindo a terminologia defendida por Vieira (1993:42-43) o ciclo de observação dividiu-se em três fases: o encontro pré-observação, em Maio de 2010, a observação, no início de Junho e o encontro pós-observação, também em Junho. Todo o processo foi definido conjuntamente pela investigadora e professora colaboradora. A elaboração da grelha de observação da aula teve como referência as dimensões de análise do manual e materiais auxiliares e apresenta-se no quadro 13.

Quadro 13 - GRELHA DE OBSERVAÇÃO DA AULA DE IMPLEMENTAÇÃO DO INSTRUMENTO DE AUTO-REGULAÇÃO

Dimensões	Observação/ Notas
Planificação da actividade	
→ Finalidades	
→ Organização do trabalho	
→ Recursos	
Monitorização	
→ Revisão dos objectivos	
→ Dificuldades	
→ Estratégias	
Avaliação	
→ Aprendizagens	
→ Pontos fortes/ Pontos fracos	
→ Cumprimento dos objectivos	

4.6. Notas de campo (ou diário) da investigadora

O diário da investigadora funcionou não só como espaço de reflexão, mas também como forma de organização de ideias, dúvidas, angústias, datas, sentimentos, entre outros. Este registo ocasional, de teor intimista, não obedeceu a uma estrutura própria, tendo sido efectuado após todas as sessões de trabalho com a professora colaboradora. Nesta reflexão, simultaneamente prospectiva e retrospectiva, pretendeu-se ir atribuindo sentido ao estudo, com vista a um melhor conhecimento profissional e a uma melhor actuação colaborativa.

Proceder-se-á a uma análise de conteúdo e selecção de excertos relevantes para melhor compreender o estudo e actuar como forma de triangulação da informação.

Segundo Bogdan e Bicklen (1994), as notas de campo " São o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo" e que é normalmente registado "depois do investigador voltar de cada observação, entrevista, ou qualquer outra sessão de investigação (...) As notas de campo podem originar em cada estudo um diário pessoal que ajuda o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projecto, a visualizar como é que o plano de investigação foi afectado pelos dados recolhidos, e a tornar-se consciente de como ele ou ela foram influenciados pelos dados".

Os registos do observador podem conter reflexões sobre a própria análise (especulações sobre o que está a aprender, os temas que vão emergindo, padrões que parecem estar presentes, conexões entre pedaços de dados, adição de ideias e de pensamentos que lhe ocorram); reflexões sobre o método (material acerca dos procedimentos e estratégias empregues no estudo e decisões tomadas sobre o plano do estudo); reflexões sobre conflitos e dilemas éticos (preocupações relacionais entre valores e responsabilidades para com a vida dos sujeitos, assim como para a sua profissão que possam servir de registo e ajudar a resolver essas questões); reflexões sobre o ponto de vista do observador (pressupostos dos investigadores acerca dos sujeitos e do meio que estão a estudar); pontos de clarificação (comentários ou frase que clarificam algo que possa estar confuso ou que possa ser posteriormente corrigido).

4.7. Entrevista semi-estruturada

Terminado todo o processo de análise e intervenção, foi realizada uma entrevista semi-directiva à professora colaboradora com os seguintes objectivos: recolher dados que permitissem aferir a percepção da professora relativamente a práticas de auto-regulação; recolher dados sobre a utilização do manual e de outros instrumentos didácticos; recolher a opinião da professora relativamente aos instrumentos criados e aplicados, com a sua colaboração; recolher dados sobre intenções futuras da professora relativamente à auto-regulação. Procedeu-se à gravação da entrevista e à sua transcrição na íntegra. O quadro 13 constitui o guião da entrevista realizada. A entrevista encontra-se em anexo (ver anexo 8)

Quadro 14 – Guião da entrevista

Entrevista à professora colaboradora no estudo, professora AT

Objectivos gerais:

1. Recolher dados que permitam aferir a percepção da professora relativamente à auto-regulação;
2. Recolher dados sobre a utilização do manual e de outros instrumentos didácticos;
3. Recolher a opinião da professora relativamente aos instrumentos criados e aplicados, com a sua colaboração;
4. Recolher dados sobre intenções futuras da professora relativamente à promoção de competência de auto-regulação.

Objectivos específicos e questões:

Blocos	Dimensões	Objectivos específicos	Questões
Bloco A	Legitimação da entrevista e motivação	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista • Motivar a entrevistada 	<ul style="list-style-type: none"> • Agradecer a colaboração da entrevistada e pedir a sua colaboração numa entrevista final, salientando a importância do seu contributo.
Bloco B	A auto-regulação e o manual escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Recolher dados sobre a percepção da entrevistada relativamente à auto-regulação; • Recolher a opinião da entrevistada em relação às vantagens e constrangimentos da auto-regulação; • Recolher dados sobre a utilização do manual e outros instrumentos didácticos; 	<ul style="list-style-type: none"> • Pedir para a entrevistada dizer o que entende por auto-regulação; • Pedir para indicar vantagens e constrangimentos da auto-regulação; • Pedir para dizer se considera que o manual com o qual trabalha incentiva um trabalho de auto-regulação ou não e porquê;
Bloco C	Trabalho colaborativo	<ul style="list-style-type: none"> • Recolher elementos referentes ao trabalho colaborativo desenvolvido entre entrevistadora e entrevistada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pedir para indicar se considera que o trabalho colaborativo desenvolvido foi ou não benéfico para os alunos; • Pedir para indicar as vantagens e desvantagens dos instrumentos criados e aplicados; • Pedir para indicar se o trabalho desenvolvido trouxe alguma mudança para a prática educativa da entrevistada; Se sim, qual.
Bloco D	Intenções futuras	<ul style="list-style-type: none"> • Recolher elementos sobre intenções futuras da entrevistada relativamente à auto-regulação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pedir para a entrevistada indicar se pretende dar continuidade aos instrumentos de auto-regulação aplicados; • Pedir para a entrevistada falar sobre as suas intenções futuras no que considera a prática de competência de auto-regulação.

A entrevista foi sujeita a análise de conteúdo. Foram criadas categorias de análise decorrentes dos objectivos do estudo e da entrevista. O resultado encontra-se no quadro 14.

Quadro 15 – Categorias de análise da entrevista

Categorias	Subcategorias
Vantagens e desvantagens da auto-regulação	Percepção da professora Factores dos alunos Factores do contexto
Manual escolar	Tarefas de auto-regulação
Trabalho colaborativo	Vantagens Dificuldades Mudança das práticas Intenções futuras

No capítulo seguinte procedemos à análise da informação recolhida, bem como à apresentação e discussão dos resultados, tendo em conta os objectivos que estiveram subjacentes a este estudo.

Capítulo III - Apresentação e análise da informação

Após explicação dos objectivos e opções metodológicas e feita descrição de como o projecto de investigação-acção colaborativa foi desenvolvido, segue-se a fase de análise da informação obtida. Como já foi referido, o estudo principiou com a aplicação de um questionário aos alunos, ao qual se seguiu a análise do manual e materiais auxiliares utilizados pela professora colaboradora. Esta análise levou à consideração de que seria necessário construir um instrumento que pudesse auxiliar os alunos na sua auto-regulação, pelo que se procedeu à construção do mesmo e respectiva aplicação, numa aula observada pela investigadora. O estudo terminou com a avaliação por parte dos alunos e por parte da professora colaboradora. Assim, no ponto 1 deste capítulo, faremos a análise da informação obtida nas sessões de trabalho colaborativo. No ponto 2 procederemos à análise dos dados obtidos no questionário aplicado aos alunos. Segue-se, no ponto 3, a análise da informação recolhida na análise do manual e restantes materiais didácticos utilizados pela professora colaboradora. A aplicação do instrumento didáctico de auto-regulação será objecto de análise no ponto 4 deste capítulo que termina, no ponto 5 com a análise da entrevista final realizada à professora colaboradora.

1. Sessões de trabalho colaborativo

As sessões de trabalho colaborativo decorreram entre Novembro de 2009 e Junho de 2010. Em todas as sessões recorreu-se à reflexão/ discussão ou análise de materiais, de acordo com os objectivos do estudo, como já foi explicitado no quadro 10.

1ª Sessão de trabalho colaborativo – Novembro de 2009

Orientações para a primeira sessão de trabalho colaborativo:

- Apresentação dos objectivos do estudo;
- Discussão/ Negociação de estratégias de trabalho colaborativo;
- Pedido de autorização à direcção da escola, na qual lecciona a professora colaboradora, para o desenvolvimento do estudo.

Esta primeira sessão de trabalho caracterizou-se pela apresentação do projecto de estudo, apresentação dos objectivos e propostas de metodologia de trabalho. A professora colaboradora manifestou todo o interesse em participar no estudo, o qual encarou como uma mais-valia a nível profissional e pessoal, tendo em conta as suas próprias motivações para a temática em causa. Nesta primeira sessão foram definidas datas e horas possíveis para o trabalho colaborativo, bem como formas de comunicação via email ou telefone. Esta fase inicial permitiu clarificar o trabalho a desenvolver e estabelecer o início de uma amizade “crítica”, na medida em que levou professora e investigadora a questionarem entre si e a si próprias teorias e práticas. As notas de campo da investigadora espelham este sentimento inicial:

Já conversámos um bocadinho sobre as nossas formas de trabalhar com os alunos e sobre aquilo que gostávamos de alterar nas nossas práticas e foi bom porque até já fomos dando algumas ideias uma à outra. É interessante verificar na prática aquilo que lemos mas nem sempre acreditamos – o trabalho colaborativo, nomeadamente a troca de experiências e ideias permite um enriquecimento pessoal e profissional!
(Notas de campo, 9 de Novembro 2009)

2ª sessão de trabalho colaborativo – Dezembro de 2009

Orientações para a segunda sessão de trabalho colaborativo:

- Reflexão sobre estratégias de aprendizagem;
- Aspectos a considerar na elaboração do questionário inicial a aplicar aos alunos.

Tendo em conta os objectivos que norteiam o estudo, decidiu-se aplicar um questionário inicial que permitisse aferir as percepções dos alunos face à planificação, monitorização e avaliação do seu próprio trabalho, bem como o recurso a estratégias de aprendizagem. Assim, nesta sessão de trabalho colaborativo, após uma reflexão inicial relativamente à pertinência do questionário, procedeu-se à discussão/análise de itens que poderiam constituir o mesmo. Desta discussão surgiram algumas ideias, no entanto, a necessidade de se proceder a leituras que pudessem fundamentar o questionário e enriquecê-lo levou à consideração de que seria benéfico professora e investigadora recorrerem a alguma bibliografia, anotando ideias que poderiam ir partilhando via email e que poderiam ser discutidas na sessão seguinte. Disso mesmo nos dão conta as notas de campo da investigadora:

“Já temos conversado via telemóvel e mensagens de email porque como a AT vive em Barcelos e eu em Famalicão não dá para nos encontrarmos as vezes que seriam desejáveis. Hoje temos que pensar no questionário inicial a aplicar aos alunos, já pensei em alguns parâmetros que poderíamos incluir no questionário, vou agora discuti-los com a AT...”
(Notas de campo, 10 de Dezembro 2009)

3ª sessão de trabalho colaborativo – Janeiro de 2010

Orientações para a 3ª sessão de trabalho colaborativo:

- Elaboração do guião para o questionário inicial;
- Elaboração do questionário “Como é que aprendo a Língua Inglesa?”

Nesta terceira sessão professora e investigadora, tendo por base as leituras efectuadas, nomeadamente Zimmerman (2000, 2003), Wenden (1991), e Bizarro (2006) procederam à elaboração do guião que serviu de orientação à elaboração do questionário “Como é que eu aprendo a Língua Inglesa” (ver anexo 1). O questionário foi aplicado no dia 22 de Março de 2010. O trabalho colaborativo permitiu a troca de ideias, a discussão, a negociação e um produto final que se acredita ir de encontro às características dos alunos em questão. As notas de campo da investigadora traduzem o processo de elaboração do mesmo.

Reuni hoje com a AT. Já conseguimos terminar o guião do questionário inicial e, com base no mesmo, já preparámos o questionário. Ambas tínhamos bastantes ideias mas como não queríamos que o questionário ficasse muito extenso tentámos seleccionar as questões que nos pareceram mais importantes. Também tentámos ter em conta que se trata de um questionário para alunos de 5º ano, ou seja, com uma linguagem simples e as perguntas o mais directas e fechadas possível.

Foi um encontro longo porque implicou muita reflexão, discussão, reformulação, mas muito produtivo uma vez que, mais uma vez, confirmámos que temos muitas ideias e em comum e que trabalhamos muito bem juntas. (Notas de campo, 21 de Janeiro 2010)

4ª sessão de trabalho colaborativo – Fevereiro de 2010

Orientações para a 4ª sessão de trabalho colaborativo:

- Elaboração da grelha de análise do manual e materiais didácticos auxiliares

Esta quarta sessão teve como objectivo a discussão de aspectos a considerar na análise do manual escolar adoptado na escola bem como dos materiais didácticos auxiliares utilizados pela professora na sua prática lectiva. Pretendia-se aferir de que forma o manual e restantes materiais propõem actividades que permitam aos alunos desenvolver capacidades de observação, análise crítica, reflexão, planificação, resolução de problemas. Assim, tendo como referência Wenden (1991) e Bizarro (2006), procedeu-se à elaboração da grelha de análise (ver anexo 3). Mais uma vez a base de entendimento entre professora e investigadora foi fulcral em todo o processo, tendo em conta que todo o processo exigiu bastante disponibilidade e acima de tudo vontade, por parte de ambas, como nos dão conta as notas da investigadora.

Agora que já temos o questionário inicial pronto (que a AT vai aplicar brevemente), temos que passar à fase seguinte, ou seja, à análise do manual e restantes instrumentos didácticos utilizados pela AT. Uma vez que o que

nós queremos é ver se estes materiais apresentam tarefas que promovam algum tipo de auto-regulação, por parte dos alunos, vamos ter que construir uma grelha que nos oriente nessa análise. Talvez o melhor seja partirmos das dimensões da auto-regulação mas é algo que temos que ver juntas, pode ser que as ideias das duas juntas dêem bons frutos.

Notas de campo, 17 Fevereiro 2010

Na última sessão de trabalho colaborativo, em Fevereiro, começámos a pensar na grelha de análise do manual e dos restantes instrumentos didácticos e, como não conseguimos terminar mas já estavam as ideias lançadas, fomos comunicando via telemóvel e email e enviando sugestões uma à outra. Agora já temos a grelha pronta, é simples porque decidimos que o melhor era não complicar... Vamos aplicá-la na análise do manual e restantes instrumentos didácticos na próxima semana, no nosso próximo encontro de trabalho colaborativo.

(Notas de campo, 15 de Março 2010)

5ª sessão de trabalho colaborativo – Março de 2010

Orientações para a 5ª sessão de trabalho colaborativo:

- Análise do manual escolar e materiais didácticos auxiliares utilizados pela professora, com enfoque na auto-regulação.

Nesta 5ª sessão procedeu-se ao trabalho colaborativo de análise do manual e dos restantes materiais didácticos utilizados pela professora colaboradora. Este trabalho colaborativo de análise foi pertinente tendo em conta que a perspectiva da professora permitiu aferir formas de utilização quer do manual, quer dos restantes materiais. Professora e investigadora reflectiram sobre as suas práticas lectivas, o uso que dão ao manual escolar, bem como aos restantes instrumentos didácticos, tendo também partilhado estratégias de trabalho. Esta análise conjunta gerou a conclusão de que os materiais didácticos em uso não eram suficientes para promover um trabalho auto-regulado por parte dos alunos. As notas de campo da investigadora comprovam isso mesmo.

Eu e a AT já fizemos a análise do manual e dos restantes instrumentos didácticos que ela usa nas aulas. Quanto ao manual chegámos à conclusão de que não apresenta qualquer tipo de tarefas que promovam a auto-regulação, aliás essa é a razão que levou a AT a construir os instrumentos didácticos que nós analisámos também. Os instrumentos didácticos da AT promovem a reflexão e a auto-avaliação, no entanto apresentam algumas lacunas no que considera a planificação e a monitorização do trabalho. Por isso, depois de reflectirmos, decidimos que o melhor é construir um instrumento que possa ajudar os alunos na auto-regulação.

(Notas de campo, 26 de Março 2010)

6ª sessão de trabalho colaborativo – Abril de 2010

- Análise dos dados obtidos no questionário “Como é que eu aprendo a Língua Inglesa?”
- Reflexão sobre os dados recolhidos

Nesta sexta sessão de trabalho colaborativo, professora e investigadora procederam à análise dos dados obtidos nos questionários, cuja análise apresentámos no ponto 1.2 deste capítulo. Esta análise conjunta permitiu o confronto entre as expectativas de professora e investigadora e os dados recolhidos, tendo-se procedido a uma reflexão que levou à consideração de que seria, efectivamente, necessário, desenvolver um instrumento que permitisse a estes alunos trabalhar a auto-regulação, como refere a investigadora, nas suas notas de campo.

Eu e a AT estivemos a analisar os dados dos questionários iniciais aplicados aos alunos. Deu para perceber que os alunos têm noção da importância de planificar, rever e avaliar o seu trabalho, no entanto também deu para perceber que quando questionados sobre as estratégias a que recorrem os alunos tiveram muitas dificuldades a responder e, segundo a AT, precisaram até de alguma orientação. Esta análise veio reforçar a ideia de que devemos construir um instrumento que auxilie os alunos no processo de auto-regulação.

(Notas de campo, 14 de Abril 2010)

7ª Sessão de trabalho colaborativo – 22 de Abril 2010

Esta sétima sessão foi totalmente dedicada à partilha e discussão de ideias para construção do instrumento didáctico de auto-regulação.

A proposta de instrumento de auto-regulação está concluída, agora estou ansiosa por ver o impacto junto dos alunos e a eficiência, claro! Na próxima semana, na próxima sessão de trabalho colaborativo, eu e a AT vamos planificar a aula de aplicação do instrumento. Estive a pensar que, uma vez que este instrumento de auto-regulação que eu e a AT construímos, pretende colmatar as lacunas que encontramos no manual e restantes instrumentos didácticos analisados, talvez seja melhor o enfoque de observação incidir nos mesmos itens de análise dos instrumentos. Tenho que discutir esta ideia com a AT...

(Notas de campo, 6 de Maio 2010)

8ª Sessão de trabalho colaborativo – Maio 2010

Esta sessão tinha como objectivos a planificação colaborativa da aula de aplicação do instrumento didáctico de auto-regulação e a definição de aspectos a observar pela investigadora. Assim, tendo em conta os conteúdos e a planificação de trabalho da professora, ambas procederam à planificação da aula, definindo os momentos de aplicação do instrumento de auto-regulação. Nesta sessão foi elaborada também a grelha que serviu de base à observação, por parte da investigadora. Este trabalho colaborativo revelou-se benéfico e interessante para os alunos, como podemos verificar, quer pelos seus comentários, quer através das notas de campo da investigadora.

Fui hoje observar a aula de aplicação do instrumento de auto-regulação. Correu muito bem, os alunos gostaram muito das tarefas propostas e só tiveram algumas dificuldades na definição de estratégias e na revisão do trabalho, ou seja, isto só veio confirmar a nossa percepção anterior de que é preciso investir mais na planificação e monitorização do trabalho, por parte dos alunos.

(Notas de campo, 9 de Junho 2010)

9ª Sessão de trabalho colaborativo - Junho 2010

Nesta nona sessão de trabalho colaborativo, uma vez que já havíamos procedido à aplicação do instrumento de auto-regulação numa aula observada pela investigadora, foi feita a análise dos dados recolhidos na aplicação do instrumento, uma reflexão relativa aos aspectos positivos e negativos, os comentários dos alunos e consideradas as intenções futuras. No que se refere à aula propriamente dita, professora e investigadora concluíram que tinham sido muito ambiciosas na planificação da aula, não tendo sido possível fazer tudo o que tinham previsto. No entanto, no que respeita o instrumento de auto-regulação, este foi aplicado em todos os momentos que estavam previstos e o resultado foi bastante positivo, como demonstram os comentários dos alunos, que apresentaremos no ponto 1.4 deste capítulo.

10ª Sessão de trabalho colaborativo

Terminado o trabalho colaborativo, restava fazer o balanço... Como tal, a última sessão de trabalho colaborativo foi dedicada à entrevista final à professora colaboradora. As conclusões desta entrevista encontram-se no ponto 1.5 deste capítulo e a transcrição da mesma encontra-se em anexo (ver anexo 7), pelo que deixamos aqui apenas a reflexão final nas notas de campo da investigadora.

Fiz hoje a entrevista final à AT. Ela mostrou-se muito satisfeita com o trabalho colaborativo desenvolvido. Fiquei contente por verificar que a AT pretende continuar a trabalhar no sentido de promover a auto-regulação dos alunos porque é sinal que este trabalho deu frutos...
(Notas de campo, 21 de Junho 2010)

Embora as expectativas relativamente a este tipo de trabalho fossem positivas, dada a empatia mútua partilhada por investigadora e professora, este tipo de trabalho acarreta sempre algum risco de incompatibilidades, tensões, desarmonias, entre outros. O facto de professora e investigadora apresentarem também idades, personalidades e experiências profissionais diferentes não constituiu qualquer tipo de entrave, pelo contrário, permitiu uma maior riqueza de perspectivas, análise e discussão, ou seja, os conhecimentos não se opuseram mas complementaram-se e aprofundaram-se. De ambas as partes houve sempre a troca de ideias, de pontos de vista, a reflexão sobre práticas de ensino e propostas de trabalho, tudo isto num ambiente propício ao questionamento e à discussão crítica, criando-se, desta forma, um contexto de reflexão por excelência relativamente ao processo de ensino/aprendizagem. Tal como foi referido em algumas notas da investigadora, os únicos constrangimentos a este tipo de trabalho prenderam-se com a distância e a falta de tempo para reunir e trabalhar. Este tipo de trabalho exige da parte dos envolvidos bastante dedicação e o ideal seria todo o trabalho de discussão, questionamento, ideias, ser feito em conjunto e não via e-mail ou telefone, como muitas vezes tem que acontecer.

2. Questionário “Como é que eu aprendo a Língua Inglesa”

Inicialmente, com o intuito de promover a reflexão sobre o processo de auto-regulação e conhecer as percepções dos alunos face à planificação, monitorização e avaliação do seu próprio trabalho, foi aplicado o questionário “Como é que eu aprendo a Língua Inglesa” (ver anexo 1), cuja informação foi analisada, apresentando-se os dados no quadro 16.

Quadro 16 – Dados do questionário “Como é que eu aprendo a Língua Inglesa”

	S	AV	R	N
1. Estabeleço objectivos sempre que tenho que realizar uma determinada tarefa?	16	8	0	0
2. Organizo o meu tempo para conseguir fazer tudo o que necessito?	9	14	2	0
3. Consigo concentrar-me na realização da tarefa mesmo não gostando muito do assunto?	6	16	2	0
4. Extra aula planeio actividades onde possa usar ou aprender a língua inglesa?	10	12	3	0
5. Quando estou a estudar escolho exercícios/tarefas que tenham a ver com a minha maneira de aprender?	8	14	2	1
6. Escolho actividades que já esteja habituado a realizar?	4	19	2	0
7. Escolho um local específico para realizar as tarefas?	21	3	0	0
8. Fora da aula faço algo para praticar a audição, fala, leitura e escrita? O quê? _____	9	12	4	0
9. Faço algo para melhorar a minha pronúncia, gramática, vocabulário? O quê? _____	8	15	2	0
10. Tento sempre retirar algo da matéria mesmo que não goste muito desse assunto?	12	10	3	0
11. Quando não sei algo (por exemplo um significado) tento adivinhar?	10	10	4	0
12. Tomo apontamentos para depois compreender melhor como realizar a tarefa?	21	3	0	0
13. Selecciono a informação mais importante?	16	6	2	0
14. Comparo o que digo com o que os meus colegas dizem para ver se estou a usar a língua inglesa correctamente?	12	12	0	1
15. Procuro ajuda da professora/colegas/ quando tenho dificuldades?	17	5	2	0
16. Presto especial atenção à pronúncia, gramática e vocabulário? _____	11	12	3	0

17. Tento pensar em inglês?	3	21	1	0
18 . Faço comparações com Português ou Francês?	17	4	3	0
19. Utilizo estratégias para memorizar a matéria a estudar? Quais? (faço esquemas, resumos, listas...) _____	13	11	0	0
20. Avalio aquilo que fiz e os resultados obtidos para melhorar o meu desempenho? Como? _____	12	9	3	1
21. Penso/ reflecto sobre o que aprendi e o que ainda tenho dificuldades?	17	7	0	0
22. Quando sinto dificuldades, faço algo para as ultrapassar (procuro informação, recorro a gramáticas/ fichas de trabalho, peço ajuda, etc? O quê? _____	11	13	1	0

Tendo por base os objectivos do questionário, os dados foram analisados em três grupos, de acordo com os objectivos específicos definidos para o mesmo, nomeadamente: conhecer as percepções dos alunos face à planificação do seu próprio trabalho; conhecer as percepções dos alunos quanto à monitorização das tarefas e conhecer as percepções dos alunos quanto à auto-avaliação. A divisão dos itens pelos respectivos objectivos específicos foi definida anteriormente, no quadro 11.

2.1. Percepções dos alunos face à planificação do seu próprio trabalho

No questionário constavam quatro questões que pretendiam aferir as percepções dos alunos face à planificação do seu trabalho, nomeadamente os itens 1,4,5,6. No que considera o primeiro item, no qual era questionado o hábito de estabelecer objectivos sempre que realizam alguma tarefa, nenhum aluno deu uma resposta negativa, tendo a maioria (16) referido que estabelece sempre objectivos para as tarefas. Os restantes (8) afirmaram que apenas o fazem às vezes. Isto permitir-nos-á deduzir que os alunos têm noção da importância de se estabelecer objectivos para determinada tarefa.

Quando questionados relativamente a estratégias de aprendizagem extra-aula (item 4), nomeadamente o recurso a actividades que promovam o uso da Língua Inglesa, os alunos demonstram que sentem uma forte motivação para o uso da língua extra aula, tendo em conta que quase todos responderam que às vezes ou sempre (10 alunos responderam sempre e 12 responderam às vezes) procuram planificar actividades extra-aula nas quais possam usar ou aprender a língua inglesa, apenas 3 dos 25 alunos inquiridos responderam que raramente o fazem.

Em relação ao recurso às estratégias de aprendizagem que melhor se adequam às suas características e à sua forma de aprender e de trabalhar (item 5), podemos concluir que nem sempre os alunos têm consciência de que podem optar por diferentes exercícios/ tarefas de modo a ir de encontro à sua forma de aprender, tendo

em conta que a maior parte dos alunos (14) referiu que o faz apenas às vezes. Apenas 8 dos 25 alunos da turma afirmaram que o fazem sempre. Isto leva-nos a deduzir que os alunos se limitam a fazer aquilo que os professores/pais/encarregados de educação dizem ou então aquilo que já estão habituados a fazer, sem pensarem antes na pertinência ou adequabilidade dessa estratégia à sua maneira de ser e àquilo que pretende com a tarefa. Isto mesmo se comprova também na sexta questão que abordava também a problemática das estratégias de aprendizagem, tentando aferir se os alunos recorrem a actividades que estejam habituados a realizar. Mais uma vez a opção mais escolhida (por 19 dos 25 alunos da turma) foi “às vezes”, o que vem comprovar a ideia de que os alunos não têm noção de que o seu sucesso depende da escolha de estratégias que vão de encontro às suas necessidades e características.

2.2. Percepções dos alunos quanto à monitorização das tarefas

A segunda questão do questionário pretendia-se aferir a gestão que os alunos fazem do seu tempo. A maior parte dos alunos (14 dos 25) escolheu a opção “às vezes”, o que nos leva a deduzir que os alunos têm noção de que devem organizar o seu tempo, no entanto nem sempre fazem essa gestão, talvez devido ao facto de não estar ainda bem desenvolvida a capacidade de monitorização.

A questão 3 tinha como objectivo saber se os alunos conseguem concentrar-se na tarefa, mesmo quando não sentem motivação pessoal para a mesma. Os resultados obtidos demonstram que a maioria tenta fazê-lo embora nem sempre o consigam, uma vez que a maior parte da turma (16 dos 25 alunos) seleccionou a opção “às vezes”.

A questão 7 referia-se às condições de estudo, nomeadamente à escolha de um local propício ao estudo. Os resultados obtidos permitem-nos concluir que a maior parte dos alunos tem noção da importância de um local específico e com determinadas características para a realização das tarefas, uma vez que 21 dos 25 alunos responderam que escolhem sempre um local específico para realizar as tarefas. Os restantes afirmaram que o fazem apenas “às vezes”.

Na oitava questão abordávamos novamente as estratégias de aprendizagem extra-aula, nomeadamente ao recurso a exercícios que permitam aos alunos praticar a língua. Apenas quatro dos 25 alunos referiram que raramente fazem isso, sendo que os restantes 21 responderam afirmativamente. No entanto estas respostas são pouco fiáveis, uma vez que quando questionados sobre o que fazem para praticar a língua, alguns alunos não responderam. As restantes respostas referem-se às seguintes actividades: leitura, tentar perceber filmes sem recorrer às legendas, elaboração de resumos, escrita de textos, repetição, ajuda dos adultos e audição de músicas em Inglês.

A nona questão era novamente uma questão aberta que pretendia saber a que tipo de actividades os alunos recorrem para melhorar a sua pronúncia, gramática e vocabulário. Em primeiro lugar a maior parte dos alunos

(15 dos 25) referiu que apenas às vezes faz algo para melhorar a sua pronúncia, gramática ou vocabulário. Apenas 8 alunos responderam que o fazem sempre. Relativamente ao que fazem, as respostas vão novamente de encontro às respostas dadas na questão anterior, ou seja, os alunos limitam-se à repetição oral e escrita, leitura, memorização e estudo. Daqui podemos concluir, tal como já aconteceu anteriormente, que os alunos não têm noção da quantidade de estratégias de aprendizagem a que poderão recorrer, optando quase sempre pelas mesmas.

A décima questão pretendia que os alunos pensassem nas actividades que costumam realizar e no seu grau de satisfação face às mesmas, reflectindo sobre o seu empenho e as estratégias que usam mesmo quando o assunto não os motiva ou não é especialmente do seu agrado. Os resultados obtidos revelam que os alunos, mesmo que não gostem do assunto, tentam aplicar-se, uma vez que 22 dos 25 alunos inquiridos responderam afirmativamente. Apenas 3 alunos responderam que raramente retiram algo da matéria quando não gostam do assunto.

Na décima primeira questão pretendia-se saber se os alunos costumam recorrer à estratégia compensatória (Bizarro, 2006) de adivinhar com inteligência. Quase todos os alunos da turma (20 dos 25) afirmaram que tentam adivinhar quando não sabem determinado significado, sendo que apenas 4 alunos referiram que raramente o fazem.

A décima segunda questão referia-se também a estratégias de aprendizagem, designadamente a estratégia cognitiva relativa à tomada de apontamentos. Todos os alunos referiram que tomam apontamentos para depois compreender melhor, embora 3 alunos tenham respondido que apenas o fazem às vezes. No entanto salienta-se o facto de todos os alunos da turma estarem conscientes da importância da tomada de apontamentos para o sucesso da sua aprendizagem.

Na questão 13 pretendia-se saber se os alunos costumam seleccionar a informação mais importante, tendo a maior parte referido que o faz sempre (16 dos 25 alunos). Seis alunos responderam que o fazem apenas às vezes e apenas dois alunos responderam que raramente o fazem. Isto permite-nos concluir que a maior parte dos alunos recorre a esta estratégia.

A décima quarta questão tinha também o objectivo de aferir o conhecimento e uso, por parte dos alunos, das estratégias de aprendizagem, nomeadamente a comparação entre o que dizem e aquilo que os colegas dizem para ver se estão a usar a língua inglesa correctamente. A maior parte dos alunos (24 dos 25) respondeu que compara o que diz com o que os colegas dizem para ver se estão a usar a língua inglesa correctamente (12 referiram que o fazem sempre e os outros 12 referiram que o fazem às vezes) e apenas um aluno afirmou que nunca o faz.

A questão quinze pretendia aferir o recurso a colegas e professores mediante o surgimento de dificuldades. Dezassete dos 25 alunos responderam que procuram sempre a ajuda da professora ou de colegas quando têm

dificuldades; cinco alunos responderam que o fazem às vezes e apenas dois alunos responderam que raramente procuram ajuda. Nenhum aluno referiu que nunca o faz.

Na questão 16 pretendia-se saber até que ponto os alunos prestam uma atenção especial à pronúncia, gramática e vocabulário da língua inglesa. A maior parte dos alunos afirmou que presta uma atenção especial a estes domínios, sendo que onze alunos referiram que o fazem sempre e doze alunos referiram que o fazem às vezes. Apenas três alunos disseram que raramente o fazem.

Os dados da décima sétima questão reflectem o grau inicial destes alunos em termos de aprendizagem do Inglês, tendo em conta que a maior parte dos alunos respondeu que apenas às vezes tenta pensar em Inglês. Apenas três dos vinte e cinco alunos afirmaram que tentam fazê-lo sempre e um aluno respondeu que raramente tenta pensar em Inglês. Estas respostas são compreensíveis, tendo em conta a idade dos alunos, bem como o facto de ainda se encontrarem na iniciação da aprendizagem da língua inglesa.

Na décima oitava questão era questionada a estratégia de aprendizagem relativa à comparação com outras línguas. Efectivamente, dezassete dos vinte e cinco alunos referiram que comparam sempre a língua inglesa com a portuguesa; quatro alunos afirmaram que fazem comparações às vezes e apenas três alunos disseram que raramente o fazem. Tendo em conta a idade dos alunos poderemos concluir que comparam aquilo que aprendem da língua inglesa com a sua língua materna, ou seja, a língua portuguesa.

Na décima nona questão os alunos eram questionados relativamente a estratégias que usam para memorizar a matéria. Todos os alunos responderam afirmativamente, sendo que treze dos vinte e cinco alunos escolheram a opção “sempre” e onze alunos escolheram a opção “às vezes”. As estratégias mencionadas pelos alunos foram as seguintes: resumos (13 alunos), esquemas (5 alunos) e listas (4 alunos), ou seja, os alunos cingiram-se às opções fornecidas no questionário.

2.3. Percepções dos alunos quanto à auto-avaliação

A vigésima questão pretendia aferir as percepções dos alunos relativamente à sua auto-avaliação. Doze alunos responderam que avaliam sempre o que fazem e os resultados obtidos para melhorar o seu desempenho, nove responderam que o fazem às vezes, três afirmaram que raramente avaliam o que fazem e um aluno respondeu que nunca o faz. Relativamente à forma como o fazem, os alunos deram as seguintes respostas: “*leio de novo o texto*”; “*estudando para perceber melhor*”; “*leio outra vez*”; “*pedindo ajuda*”; “*escrevo o que tive mal*”; “*fazendo resumos*” (2 alunos); “*vendo de uns testes para os outros*”; “*estudo muito*” (3 alunos); “*corrigir o que tive mal*”; “*faço comentários*”; “*escrevendo o que tive dificuldades*”. Isto demonstra que os alunos recorrem a estratégias cognitivas para ultrapassar as suas dificuldades e melhorar o seu desempenho, o que remete para

a auto-regulação do aluno, tendo em conta que parte do próprio aluno a consciencialização das dificuldades e a selecção, bem como a avaliação do seu progresso e desempenho.

Na vigésima primeira questão os alunos eram questionados relativamente à reflexão que fazem sobre o que aprendem e as dificuldades que sentem. Dezassete dos vinte e cinco alunos da turma responderam que reflectem sempre sobre o que aprenderam e o que ainda têm dificuldades e os restantes sete responderam que o fazem às vezes. O facto de tantos alunos da turma responderem que o fazem sempre justifica-se pelo facto da professora da turma promover a reflexão, quer no final das fichas de avaliação, quer no final dos trabalhos de grupo.

Na última questão do questionário pretendíamos saber a percepção dos alunos relativamente às estratégias a que recorrem perante as dificuldades. Quando questionados sobre se fazem algo para ultrapassar as dificuldades, onze alunos responderam que fazem “sempre” algo para ultrapassar as dificuldades, treze alunos afirmaram que o fazem “às vezes” e apenas um respondeu “raramente”. No que considera o que fazem para ultrapassar as dificuldades, as respostas foram as seguintes: “*faço fichas de trabalho*”; “*peço ajuda*”; “*consulto livros e gramáticas*”; “*pergunto à professora*”; “*procuro informação*”. Estas respostas evidenciam, por parte dos alunos, a capacidade de auto-avaliação das dificuldades, do progresso e do seu desempenho, demonstrando também que os alunos recorrem a estratégias cognitivas, metacognitivas, compensatórias e sócio-afectivas com vista a ultrapassar as suas dificuldades e melhorar o seu desempenho.

Da análise das respostas obtidas ressaltam algumas conclusões, nomeadamente o facto de ser evidente nos dados recolhidos a valorização, por parte dos alunos, da reflexão e auto-avaliação. Os resultados recolhidos patenteiam que as percepções dos alunos são positivas, isto é, os alunos sentem-se activos e envolvidos no seu processo de ensino/aprendizagem. Os alunos demonstram, nas suas respostas a noção de que é importante estabelecer objectivos que norteiem a realização da tarefa, bem como a concepção da importância de praticar a língua. É notório também o recurso a estratégias cognitivas na aprendizagem da língua, quer no espaço sala de aula, quer em actividades extra-aula.

No que considera a auto-regulação, embora os alunos demonstrem a noção da importância de planificar e monitorizar o seu trabalho, os dados recolhidos indicam uma predominância da capacidade de auto-avaliação. Consideramos que tal se deve ao facto da sua professora promover bastante a reflexão, bem como a avaliação das dificuldades e do progresso, fomentando nos alunos a capacidade de se auto-avaliarem.

Os objectivos que norteavam este questionário foram alcançados visto que este nos permitiu conhecer a turma em dimensões importantes para a experiência a realizar, tendo promovido também a reflexão, por parte dos alunos, relativamente ao seu processo de auto-regulação e à definição de estratégias de trabalho.

3. Análise do manual e materiais didácticos complementares

3.1. Análise do manual

A análise do manual, bem como de todos os materiais auxiliares usados pela professora foi feita, como já foi referido, num trabalho colaborativo entre professora e investigadora. Assim, procedeu-se à análise das unidades 4 e 5 do manual (ver anexo 4), uma vez que estas seriam as unidades que seriam trabalhadas no seguimento do trabalho planificado.

A informação recolhida encontra-se resumida na grelha que apresentamos no quadro 17.

Quadro 17 - Síntese da análise do manual “Let’s English!” de 5º ano

	Unit 4	Unit 5	Observações
1. Estratégias cognitivas			
a) Repetição	√	√	Não existe uma orientação directa mas a proposta poderá partir do professor
b) Dedução	√	√	Com base nas imagens apresentadas junto ao vocabulário (Ex: descrição física)
c) Análise e reflexão	√	√	Na unidade 4: Actividades com símbolos que incitam à reflexão e descoberta. Unidade 5: É pedido para descrever o professor – exige por parte do aluno um trabalho de análise e reflexão;
d) Uso de recursos	√	√	Apenas o CD para as canções e actividades de listening
e) Tradução	X√	X√	Com base no vocabulário e imagens apresentadas, a tradução será dedutível
f) Esclarecimento	X		
g) Transferência	√	√	“Filling gaps” referente à descrição física, descrição da própria escola; Objectos da sala de aula
2. Estratégias metacognitivas			
2.1. Planificação	a) Definição de objectivos		Os objectivos já estão definidos, pelo manual, no início da unidade.
	b) Selecção de recursos	√	Apenas para o pequeno trabalho de projecto proposto: na unidade 4, fazer a planta da própria escola e

	c) Gestão do trabalho			escrever os nomes das divisões. Na unidade 5, fazer a descrição do cantor favorito junto com a imagem do mesmo.
	d) Gestão do tempo			
2.2. Monitorização da aprendizagem	d) Adequação/ revisão de recursos	√	√	Apenas para o pequeno trabalho de projecto proposto: na unidade 4, fazer a planta da própria escola e escrever os nomes das divisões. Na unidade 5, fazer a descrição do cantor favorito junto com a imagem do mesmo.
	e) Revisão do tempo			
	f) Revisão do trabalho			
2.3. Auto-avaliação da aprendizagem	Avaliação das dificuldades	√	√	Ficha de revisão no final da unidade, embora esta não suscite qualquer tipo de reflexão; Trabalho de projecto proposto: Unidade 4: Fazer a planta da própria escola e escrever os nomes das divisões. Unidade 5: Fazer a descrição do cantor favorito junto com a imagem do mesmo.
	Avaliação do progresso			
	Avaliação do desempenho			
Estratégias sócio-afectivas				
Questionamento		X	X	Não foram encontradas evidências
Cooperação		X	X	
Auto-encorajamento		X	X	

Simbolos usados: √ - Presente X - Ausente

Análise e interpretação das unidades

O manual encontra-se organizado em 7 unidades que são intercaladas com uma história “Story Time” e no final apresenta três secções: uma secção dedicada às festividades “Party Time”, outra dedicada à Gramática “Grammar Notes” e última dedicada ao vocabulário “Vocabulary”. No final de cada unidade existe uma ficha de “review” com exercícios de revisão dos conteúdos abordados ao longo da unidade, bem como uma “Grammar Page” com algumas explicações gramaticais relativas a conteúdos gramaticais trabalhados nessa unidade.

A primeira página de cada unidade apresenta uma imagem alusiva ao tema que será explorado nessa unidade e são indicados, no canto superior direito da página, os objectivos inerentes a essa unidade (ex: nesta unidade vais aprender a: dizer o nome das disciplinas, identificar as partes da escola, identificar as cores, dizer o nome de alguns animais e plantas, perguntar e dizer as horas.)

No que considera as actividades propostas, estas são bastante diversificadas e cada unidade apresenta um leque variado de actividades, nomeadamente “filling gaps”, canções, banda desenhada, verdadeiro e falso, entre outras, ou seja, o manual apela ao recurso a estratégias cognitivas variadas, como foi indicado na grelha de análise.

Relativamente à competência de auto-regulação, a análise efectuada demonstra que as actividades propostas conferem muito pouca iniciativa aos alunos e não existe qualquer espaço para definição de objectivos, selecção de recursos e gestão do tempo. A auto-avaliação está restrita a uma ficha de revisão dos conteúdos abordados, no final de cada unidade. O único espaço que incentiva a auto-regulação, por parte do aluno refere-se ao trabalho de projecto proposto em cada unidade.

Não foi possível identificar igualmente, nas unidades analisadas, qualquer proposta de actividade que, implícita ou explicitamente, induzisse ao questionamento, à cooperação ou ao auto-encorajamento.

Podemos concluir que, existe, efectivamente, uma grande preocupação por parte dos autores do manual analisado, em diversificar as actividades de modo a motivar os alunos para a aprendizagem da língua estrangeira; no entanto o manual apresenta um descaramento quase total pelas estratégias metacognitivas e sócio-afectivas, registando-se um claro predomínio das estratégias cognitivas. Tendo em conta que os novos programas salientam a importância de envolver o aluno na gestão do processo de aprender, podemos afirmar que o manual não revela um esforço significativo neste sentido.

3.2. Análise dos materiais didácticos complementares utilizados pela professora

Após análise do manual adoptado, procedeu-se à análise dos instrumentos didácticos auxiliares utilizados pela professora. Desta forma, destacam-se as seguintes estratégias/ materiais de trabalho que foram objecto de análise: na primeira aula de cada período é feita planificação do trabalho a desenvolver durante o período em causa, tendo em conta a planificação da disciplina. Assim, são definidos temas e datas de apresentação dos trabalhos de grupo e datas e conteúdos para as fichas de avaliação. No início de cada período são também entregues duas fichas de leitura (ver anexo 5.1) a cada aluno para que cada aluno proceda de forma autónoma à leitura lúdica.

Em cada período são também colocadas fichas de remediação num dossier da turma que vão constituindo o portefólio da turma. Estas fichas de trabalho (ver exemplo no anexo 5.2) são autocorrectivas e estão divididas em três grupos: Vocabulary, Grammar e Reading Comprehension. Os alunos deverão recorrer às referidas fichas de acordo com as suas necessidades e no final fazem a auto-correcção recorrendo às soluções que se encontram no final do dossier. Após a sua utilização, os alunos fazem o respectivo registo numa grelha que se encontra no dossier. No final de cada teste há sempre uma parte para fazer a reflexão relativa ao mesmo que começam no dia em que fazem o teste e terminam no dia em que o recebem (ver anexo 5.3). Cada trabalho de

grupo é também sujeito a uma avaliação e posterior reflexão (anexo 5.3). A professora utiliza ainda uma ficha de auto-avaliação do progresso (anexo 5.4) que os alunos vão preenchendo no final de cada unidade, com vista a aferirem as suas dificuldades e necessidade de recurso a uma das fichas de remediação. Além disso, cada aluno avalia sistematicamente a sua oralidade através da ficha de auto-avaliação da oralidade que apresentamos em anexo (ver anexo 5.5). No final de cada período, os alunos preenchem a grelha de auto-avaliação da disciplina (anexo 5.6) Apresentamos no quadro 18 um resumo da análise dos materiais facultados

Quadro 18 - Resumo do enfoque das estratégias de aprendizagem nos materiais facultados

	Fichas de remediação	Obs.	Reflexões Testes/ trabalho de grupo	Obs.	Fichas de leitura	Auto-avaliação progresso	Auto-avaliação final período	Auto-avaliação oralidade
1. Estratégias cognitivas								
a) Repetição	√	Estas fichas de remediação destinam-se a trabalhar as estratégias cognitivas, embora cada uma recorra a diferentes estratégias.	X		X	X	X	X
b) Dedução	√		X		X	X	X	√
c) Análise e reflexão	√		X		√	X	X	√
d) Uso de recursos	√		X		√	X	X	√
e) Tradução	√		X		√	X	X	√
f) Esclarecimento	√		X		√	X	X	X
g) Transferência	√		X		√	X	X	√
2. Estratégias metacognitivas								
2.1. Planificação da aprendizagem	a) Definição de objectivos	√	Os alunos ao optarem por uma ficha de remediação já estão a definir um objectivo e a usar um	X		X	X	X
	b) Selecção de recursos			X		X	X	X
	c) Gestão do trabalho			X		X	X	X

	d) Gestão do tempo		recurso que é a própria ficha, relativamente à qual terão que fazer a gestão do trabalho e do tempo.	X		X	X	X	√
2.2. Monitorização da aprendizagem	Adequação/ revisão de recursos	√	A revisão de recursos, bem como do tempo e do trabalho estão implícitas à ficha de remediação.	X		X	X	X	√
	Revisão do tempo			X		X	X	X	√
	Revisão do trabalho			X		X	X	X	√
2.3. Auto-avaliação da aprendizagem	Avaliação das dificuldades	X	É possível através da autocorreção.	√	Estas fichas destinam-se à avaliação do progresso e das dificuldades, promovendo a reflexão sobre o desempenho de cada um.	X	√	√	√
	Avaliação do progresso	X		√		X	√	√	√
	Avaliação do desempenho	X		√		X	√	√	√
Estratégias sócio-afectivas			Observações		Observações				
Questionamento		X		√		X	√	√	√
Cooperação		X		X		X	√	√	X
Auto-encorajamento		X		√	Está implícito na auto-reflexão relativa ao teste.	X	√	√	√

Simbolos usados: √ - Presente X - Ausente

4. Aplicação do instrumento de auto-regulação

Na sétima sessão de trabalho colaborativo, professora e investigadora, procederam à construção do instrumento que pudesse auxiliar os alunos no seu processo de auto-regulação. De modo a avaliar a exequibilidade do instrumento bem como o seu impacto junto dos alunos, as partes envolvidas decidiram que o ideal seria aplicar o instrumento numa aula que pudesse ser observada pela investigadora, cuja grelha de observação apresentamos no quadro 19.

Quadro 19 - Grelha de observação da aula de implementação do instrumento de auto-regulação

Dimensões	Observação/ Notas
Planificação da actividade	
→ Finalidades	Os alunos apenas conseguiram definir as finalidades da aula com alguma orientação por parte da professora.
→ Organização do trabalho	A maior parte dos alunos conseguiu definir as actividades/ estratégias, uma vez que estas tinham sido previamente apresentadas.
→ Recursos	Os alunos conseguiram definir os seguintes recursos: DVD, flashcards, ficha de trabalho.
Monitorização	
→ Revisão dos objectivos	Nesta fase os alunos evidenciam bastantes dificuldades na identificação das suas dificuldades e estratégias para ultrapassar as mesmas. Precisaram de bastante orientação e exemplos por parte da professora.
→ Dificuldades	
→ Estratégias	
Avaliação	
→ Aprendizagens	Alunos conseguiram identificar, com relativa facilidade, o que aprenderam.
→ Pontos fortes/ Pontos fracos	Alunos não tiveram dificuldade em apontar o que gostaram e não gostaram de fazer nesta aula.
→ Cumprimento dos objectivos	Os alunos não revelaram dificuldades em saber se tinham feito tudo o que queriam.

Atendendo à planificação de trabalho, por parte da professora, esta aula teria como objectivo principal a consolidação do uso dos tempos verbais: Present Simple e Present Continuous. Assim, após um diálogo inicial sobre as actividades realizadas na aula anterior, passou-se à discussão dos objectivos para a aula em questão. Nesta fase, após um período de reflexão, os alunos preencheram a primeira parte do instrumento de auto-regulação, relativa à planificação. Nesta parte não se registaram dificuldades significativas, uma vez que a maior parte dos alunos conseguiu definir as finalidades da aula; a organização e recursos tinham sido previamente negociados em turma, pelo que também não implicaram dúvidas.

A aula continuou com uma actividade de “speaking”. Nesta actividade a turma foi dividida em dois grupos, a um grupo foram entregues “flashcards” com imagens e ao outro grupo foram entregues cartões com verbos no infinitivo. O aluno de um grupo mostrava a sua imagem e o aluno do outro grupo que tivesse o verbo que se adequasse à imagem, deveria construir uma frase, respondendo à pergunta “What are they doing?”

A esta tarefa seguiu-se uma outra tarefa, desta vez de “listening”, uma vez que os alunos visionaram um DVD e, com base nas informações contidas no mesmo, preencheram uma ficha de trabalho, em pares.

Terminada esta tarefa, os alunos preencheram a segunda parte do instrumento, relativa à monitorização do seu trabalho. E nesta parte surgiram algumas dificuldades. Os alunos revelaram algum embaraço na identificação das dificuldades e na definição das estratégias para ultrapassar as dificuldades. No item “O meu trabalho está a correr de acordo com o que tinha pensado?”, 21 alunos responderam que sim; 2 alunos responderam que não e dois alunos responderam “mais ou menos”. No item “Estou a compreender?”, 20 alunos responderam “Sim”; 2 alunos responderam “Não” e 3 alunos responderam “Mais ou menos”. No item “Tenho dificuldades? Se sim, como as posso ultrapassar?”, a maior parte dos alunos (17 dos 25 alunos) responderam que não; 3 alunos responderam “Mais ou menos”, não tendo indicado forma de ultrapassar as dificuldades e os restantes 5 responderam que sim, tendo apontado as seguintes estratégias para ultrapassar as dificuldades: “estudar mais” (4 alunos) e “estar atento” (2 alunos).

A aula continuou depois com outra actividade de “speaking”, desta vez com um trabalho de pares sobre acções diárias.

No final da aula, os alunos preencheram a última parte do instrumento de auto-regulação, relativo à auto-avaliação e nesta parte não se registou qualquer dificuldade. Os alunos conseguiram identificar, com relativa facilidade, as aprendizagens efectuadas, os pontos fortes e fracos, bem como o cumprimento dos objectivos

Nesse mesmo instrumento havia um espaço final para observações, no qual se pediu aos alunos que fizessem um comentário relativamente ao instrumento de regulação da aprendizagem construído e aplicado

Apresentamos de seguida alguns testemunhos dos alunos, uma vez que nem todos os alunos fizeram o comentário e alguns comentários repetem-se:

Eu acho que esta ficha deu uma grande ajuda, para eu saber o que necessito acerca do meu trabalho (aluno A)

Esta ficha é muito importante para nós (aluno B, aluno M)

Esta ficha é boa e acho que foi útil (aluno C, aluno L)

Acho que a ficha é útil e muito fácil (aluno D)

A ficha foi muito útil (aluno E, aluno H, aluno I, aluno J)

Eu acho que esta ficha é útil para os trabalhos, porque acompanha uma pessoa quando ela os está a fazer (aluno F)

Eu acho que esta ficha deu uma grande ajuda para saber o que preciso no meu trabalho. Acho-a muito útil (aluno G)

Através dos dados recolhidos, podemos concluir que os objectivos definidos, quer no que considera o instrumento construído, quer no que considera a aula propriamente dita, foram alcançados, tendo em conta que os alunos reagiram de forma bastante positiva ao instrumento proposto. As dificuldades dos alunos permitiram aferir a falta de hábito de definição de objectivos, gestão de tempo e organização do trabalho e, mais uma vez, tal como tinha acontecido com os dados do questionário, a turma revelou uma boa capacidade de auto-avaliação das dificuldades e progresso. Tal como já foi referido anteriormente, tal deve-se ao facto da professora colaboradora propor muitas actividades de reflexão e auto-avaliação; no entanto, também nos permite perceber que estes alunos estão preparados para desenvolver competências de auto-regulação no que considera a planificação e monitorização, desde que lhes sejam fornecidos os instrumentos e condições para tal.

1.5. Entrevista final à professora colaboradora

A entrevista decorreu no dia 20 de Junho de 2010, tendo-se procedido à audiogravação da mesma. Como já foi referido anteriormente, a entrevista obedeceu a uma orientação conversacional, apesar de ter sido previamente estruturada, e obedeceu aos seguintes objectivos:

1. Recolher dados que permitam aferir a percepção da professora relativamente à auto-regulação;
2. Recolher dados sobre a utilização do manual e de outros instrumentos didácticos;
3. Recolher a opinião da professora relativamente aos instrumentos criados e aplicados, com a sua colaboração;
4. Recolher dados sobre intenções futuras da professora relativamente à auto-regulação.

Estes objectivos vão de encontro aos objectivos do estudo na medida em que este estudo se debruça sobre a temática da auto-regulação e da forma como o manual adoptado favorece ou não o desenvolvimento de competências de auto-regulação. Além disso, através desta entrevista pretendemos aferir a opinião da professora quanto ao trabalho colaborativo desenvolvido, bem como o desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva face ao ensino-aprendizagem da língua estrangeira.

A transcrição integral da entrevista (ver anexo 8) foi analisada, mostrando-se, de seguida, no quadro 20 a categorização das respostas da professora.

Quadro 20 – Categorização das respostas da professora

Categorias de análise da entrevista final		
Categorias	Subcategorias	
Vantagens e desvantagens da Auto-regulação	Percepção da professora	“...pensar antes de começar, como é que a vamos fazer, o que é que vamos precisar para a fazer. Ao longo do percurso, ou seja ao longo do tempo que vamos executando a tarefa irmos pensando se está a correr bem, se temos que mudar de estratégia, se precisamos de mais informação, de mais material, se precisamos de apoio de alguém. E depois no final fazer a avaliação final do trabalho, se correu bem ou não, o que é que custou mais a fazer, as dificuldades que sentiu.”
	Factores dos alunos	“...acho que é importante que seja feita.” “Nós quando estamos a fazer qualquer coisa temos que sentir que o trabalho está a desenvolver-se. Temos que ver se precisamos de mais coisas ou não, informação exterior, apoio, para executarmos bem aquilo que estamos a fazer” “... a auto-regulação leva o aluno a ser autónomo.” “Eu só vejo vantagens porque quando nós pedimos ao aluno que pense naquilo que está a fazer é sempre muito vantajoso, não vejo qualquer desvantagem nisso, vejo vantagens e totais.” “Ele tem que parar e pensar por si próprio e cada aluno é diferente do outro, cada um sente dificuldades e motivações diferentes, o que leva

	Factores do contexto	<p>a que a auto-regulação seja tão importante.”</p> <p>“Em termos de aula, o constrangimento pode ser o tempo, por ser um pouco demorado.”</p> <p>Em termos de aula, o uso de instrumentos exige que o professor prepare a aula de modo a dar tempo aos alunos para parar, reflectir, etc. Mas não vejo isso como um constrangimento, eu acho que é muito benéfico para o aluno, que ele reflecta sobre o que está a fazer. Se for o professor a dizer tudo, o ensino é muito dirigido e isso não é benéfico para o aluno. “...é mais uma dificuldade para o próprio professor”</p> <p>“Nós estamos tão habituados a dirigir a aula que tiramos a autonomia toda ao aluno”</p>
Manual escolar	Tarefas de auto-regulação	<p>“... o manual com que temos trabalhado, e que agora vai mudar, não apresentava tarefas de auto-regulação nem qualquer incentivo à auto-regulação.”</p>
Trabalho colaborativo	<p>Vantagens</p> <p>Dificuldades</p> <p>Mudança das práticas</p> <p>Intenções futuras</p>	<p>“Eu acho que foi muito benéfico para os alunos, eles próprios também dizem que foi muito útil tudo aquilo que foi feito e até achei que eles se motivaram bastante para o uso do instrumento e dedicaram-se” Gostei muito porque não são trabalhos que nós façamos todos os dias e achei tudo muito interessante mesmo em termos da reflexão e do trabalho com os alunos.</p> <p>“Eu não senti qualquer dificuldade”</p> <p>“...isso é muito importante mesmo para a nossa formação, não só pessoal mas também profissional”</p> <p>“Gostei tanto do instrumento que acho que a vou adoptar e aplicar com frequência”</p> <p>“...este tipo de instrumento para o tipo de trabalho que quero desenvolver com os alunos é o ideal”</p>

Da análise da categorização efectuada verifica-se que os enfoques do discurso da professora se baseiam nas potencialidades da auto-regulação e do trabalho colaborativo. No que diz respeito à auto-regulação, a professora considera que é muito importante, uma vez que cada aluno deve ser autónomo e pensar por si próprio:

“Ele tem que parar e pensar por si próprio e cada aluno é diferente do outro, cada um sente dificuldades e motivações diferentes, o que leva a que a auto-regulação seja tão importante.”

“... a auto-regulação leva o aluno a ser autónomo.”

A professora refere ainda que a auto-regulação só traz vantagens ao processo de ensino-aprendizagem, tendo em conta que todos nós precisamos de planificar, monitorizar e avaliar aquilo que fazemos:

“...pensar antes de começar, como é que a vamos fazer, o que é que vamos precisar para a fazer. Ao longo do percurso, ou seja ao longo do tempo que vamos executando a tarefa irmos pensando se está a correr bem, se temos que mudar de estratégia, se precisamos de mais informação, de mais material, se precisamos de apoio de alguém. E depois no final fazer a avaliação final do trabalho, se correu bem ou não, o que é que custou mais a fazer, as dificuldades que sentiu.”

“Nós quando estamos a fazer qualquer coisa temos que sentir que o trabalho está a desenvolver-se. Temos que ver se precisamos de mais coisas ou não, informação exterior, apoio, para executarmos bem aquilo que estamos a fazer”

Relativamente aos constrangimentos, a professora não considera que estes existam e apenas refere uma dificuldade que atribui ao professor no desenvolvimento de práticas de auto-regulação e que diz respeito ao tempo. A professora considera que o professor já terá que planificar a aula tendo em conta que: “Nós estamos tão habituados a dirigir a aula que tiramos a autonomia toda ao aluno”

“Em termos de aula, o constrangimento pode ser o tempo, por ser um pouco demorado.”

Em termos de aula, o uso de instrumentos exige que o professor prepare a aula de modo a dar tempo aos alunos para parar, reflectir, etc. Mas não vejo isso como um constrangimento, eu acho que é muito benéfico para o aluno, que ele reflecta sobre o que está a fazer. Se for o professor a dizer tudo, o ensino é muito dirigido e isso não é benéfico para o aluno. “...é mais uma dificuldade para o próprio professor”

No que considera o manual escolar, tal como já tinha sido aferido na análise colaborativa efectuada ao mesmo, a professora considera que este não promove tarefas de auto-regulação:

“... o manual com que temos trabalhado, e que agora vai mudar, não apresentava tarefas de auto-regulação nem qualquer incentivo à auto-regulação.”

Quanto ao trabalho colaborativo desenvolvido, a professora acha que foi muito benéfico para si própria, bem como para os alunos e que estes reagiram de forma bastante positiva, tendo participado com entusiasmo e motivação nas actividades propostas:

“Eu acho que foi muito benéfico para os alunos, eles próprios também dizem que foi muito útil tudo aquilo que foi feito e até achei que eles se motivaram bastante para o uso do instrumento e dedicaram-se” Gostei muito porque não são trabalhos que nós façamos todos os dias e achei tudo muito interessante mesmo em termos da reflexão e do trabalho com os alunos.”

“...isso é muito importante mesmo para a nossa formação, não só pessoal mas também profissional”

Em termos de intenções futuras, a professora pretende continuar o trabalho no caminho da auto-regulação, partindo do recurso ao instrumento construído.

“Gostei tanto do instrumento que acho que a vou adoptar e aplicar com frequência”

“...este tipo de instrumento para o tipo de trabalho que quero desenvolver com os alunos é o ideal”

Analisada a entrevista, podemos afirmar que esta comprovou a pertinência e importância do trabalho colaborativo realizado. Salienta-se também o facto deste trabalho colaborativo ter permitido o desenvolvimento profissional da professora no sentido da promoção da auto-regulação, sendo que as suas intenções futuras caminham precisamente nessa direcção, a direcção da auto-regulação com o objectivo de promover a autonomia dos alunos.

CAPÍTULO IV - CONCLUSÕES

Neste capítulo procederemos à discussão dos resultados e à apresentação das conclusões mais relevantes, tendo por base os objectivos delineados no início do estudo. Apresentaremos também os constrangimentos e limitações, bem como sugestões para investigações futuras.

A abordagem por competências que hoje vigora no Sistema educativo português apela a uma conexão entre a teoria e a prática ao definir o conjunto de competências consideradas essenciais e estruturantes, no âmbito do desenvolvimento do Currículo Nacional, definindo conhecimentos, capacidades, atitudes e valores a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino Básico. Assim, a escola tem uma função ainda mais importante do que a de ser uma fonte de informação: deve dotar os alunos de estratégias que lhes permitam planificar, monitorizar, reelaborar, transformar e avaliar criticamente os conhecimentos que vão adquirindo, tornando o aluno num participante activo e autónomo no processo de aprendizagem.

A auto-regulação existe quando é dada oportunidade aos alunos para estabelecer e seguir objectivos pessoais e criar as suas situações de aprendizagem, promotores de um auto-conhecimento gerador de percepções de auto-eficácia positivas e realistas. O professor, ao integrar no processo de ensino/aprendizagem estratégias auto-regulatórias, monitorizando a sua utilização durante as actividades lectivas, está a contribuir para que os alunos se apercebam que o domínio das mesmas conduz ao seu sucesso escolar. Mais do que ensinar, o professor terá de saber como ensinar, assumindo a liberdade, mas também a complexidade que a sua função implica. Terá de tomar decisões e assumir estratégias que se deseja que sejam a melhor escolha, ou seja, terá de ser um professor reflexivo, um professor que pense na acção, sobre a acção e para a acção.

No pressuposto de que é possível trabalhar a auto-regulação nas nossas escolas e promover uma maior autonomia por parte dos alunos, foram definidos os seguintes objectivos para este estudo:

- a) Analisar tarefas de auto-regulação da aprendizagem num manual de iniciação à aprendizagem da LE - Inglês (manual do aluno e do professor);
- b) Identificar potencialidades e limitações do manual por referência a pressupostos e princípios da auto-regulação da aprendizagem;
- c) Preparar, experimentar e avaliar, em colaboração com uma professora, estratégias didácticas para a promoção da auto-regulação da aprendizagem da língua estrangeira (através do uso do manual e/ou com tarefas complementares).
- d) Desenvolver uma postura crítico-reflexiva, por parte da professora, da investigadora e dos alunos face ao ensino-aprendizagem da língua estrangeira.

Relativamente aos nossos dois primeiros objectivos, embora o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas e o Currículo Nacional do Ensino Básico definam algumas competências gerais para o ensino básico que privilegiam a realização de actividades de forma autónoma, responsável e criativa e a cooperação em tarefas e projectos comuns, o manual escolar analisado continua a apresentar uma lacuna no que considera as estratégias metacognitivas e sócio-afectivas, registando-se um claro predomínio das estratégias cognitivas.

No caso do presente estudo, estamos perante um manual que, embora tente diversificar a oferta de actividades e mesmo recursos, continua a exercer funções de informação, de estruturação, de organização da actividade lectiva e da aprendizagem, servindo também de guia ao aluno que apenas terá que seguir as suas orientações. Tendo em conta que os novos programas salientam a importância de envolver o aluno na gestão do processo de aprender, podemos afirmar que o manual não revela um esforço significativo neste sentido, na medida em que quase não apresenta tarefas que promovam a auto-regulação por parte dos alunos.

O facto da professora colaboradora neste estudo utilizar outros instrumentos didácticos complementares na sua prática lectiva proporciona outras estratégias de trabalho que não se limitam ao uso do manual, no entanto a análise desses materiais e posterior reflexão levou-nos a concluir que estes não seriam suficientes para desenvolver a competência de auto-regulação, uma vez que se centralizavam bastante na auto-avaliação, descurando a planificação e monitorização do trabalho. Desta forma foram analisadas não só as potencialidades e limitações do manual por referência a pressupostos e princípios da auto-regulação da aprendizagem, mas também de todos os instrumentos didácticos utilizados pela professora.

Esta análise conduz-nos até ao terceiro objectivo do estudo, permitindo-nos aferir que as estratégias didácticas para a promoção da auto-regulação da aprendizagem da língua estrangeira não poderiam ser planeadas, experimentadas e avaliadas com recurso ao manual, mas que seria necessário proceder à preparação e proposta de um instrumento didáctico de auto-regulação.

O trabalho colaborativo desenvolvido entre professora e investigadora permitiu a construção de um instrumento de auto-regulação, posteriormente aplicado numa aula observada pela investigadora com o objectivo de avaliar a eficiência do mesmo, vantagens e constrangimentos, bem como as reacções dos alunos. A aplicação deste instrumento permitiu-nos verificar que os alunos reconhecem a importância de auto-regular o seu trabalho, tendo considerado o instrumento proposto muito “útil” e “importante”. Aliás estes adjectivos utilizados pelos próprios alunos denotam a simplicidade e transparência tão características desta faixa etária.

No que considera o nosso quarto objectivo, professora e investigadora desenvolveram uma postura crítica face à sua acção e reconstruíram as suas teorias e práticas profissionais, baseando-se na supervisão da experiência, numa abordagem reflexiva de auto-formação. O desenvolvimento da reflexividade envolveu a consciencialização de ambas relativamente à teoria prática, tornando-as susceptíveis à mudança através da problematização e da experimentação. Verificou-se um questionamento sistemático das suas representações e

práticas, no enquadramento de uma orientação transformadora da educação. A acção reflexiva implicou um auto-exame e um posicionamento investigativo constante e visou melhorar os processos didácticos, com vista a uma maior autonomia dos alunos e a um maior profissionalismo docente por parte da professora e da investigadora. Foram traçados novos percursos com repercussões na sua actuação futura, em particular no que diz respeito à optimização das actividades de auto-regulação, como pudemos comprovar na entrevista realizada à professora colaboradora.

Desenvolvido numa modalidade de investigação-acção, o estudo permitiu efectuar uma intersecção entre objectivos investigativos e pedagógicos, assim como associar uma pedagogia para a autonomia a uma pedagogia de auto/ hetero formação baseada na colaboração e reflexividade profissional. Foi possível promover a articulação entre ensino e investigação, através do questionamento sistemático de processos de ensino/aprendizagem que conduziu, a nosso ver, a uma melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos, ao desenvolvimento profissional da professora e investigadora e à legitimação da investigação pedagógica em contexto académico.

O trabalho colaborativo constituiu um meio para desenvolver a capacidade de comunicar, a perseverança, o espírito de cooperação e, acima de tudo, a reflexão e a negociação, pelo que poderemos concluir que a conjugação de ensino e investigação é possível e desejável, apesar de exigente. Neste momento, o sentimento é, possivelmente de maior questionamento, reflexão e interesse do que quando partimos para esta aventura.

A dissertação aqui apresentada, embora com noção da sua “pequenez”, pretende constituir um estímulo para que investigadores, educadores e professores prossigam a pesquisa no domínio da auto-regulação, uma vez que acreditamos que a conclusão mais importante que podemos retirar deste estudo é que os processos de auto-regulação são benéficos e representam um valioso contributo para uma educação que se quer cada vez mais participada e responsável. Este projecto de investigação-acção, relacionado com o uso do manual no desenvolvimento de competências de auto-regulação, pretende ser um contributo para professores interessados em inovar e facilitar o processo de aprendizagem dos seus alunos.

O desenvolvimento do estudo permitiu-nos identificar também alguns constrangimentos e limitações, possivelmente comuns a outros estudos da mesma natureza. Em primeiro lugar, o facto da nossa amostra se restringir à análise de um manual escolar e com uma turma, não podendo por esse motivo, ser generalizável a todos os manuais de Inglês de 5º ano nem a todos os alunos. Poderá considerar-se que os alunos que frequentam os anos de escolaridade mais avançados revelam uma maior competência para auto-regular a sua aprendizagem. Este argumento está ancorado na convicção de que, ao longo do seu percurso escolar, os alunos fortificam a sua competência de aprendizagem, o que se reflecte na sua competência auto-regulatória. No entanto, o nosso estudo, embora constitua uma parcela ínfima relativamente ao panorama nacional, evidencia

que alunos do segundo ciclo, mais especificamente do quinto ano, poderão ser alunos autónomos, capazes de auto-regular a sua aprendizagem, desde que lhes sejam proporcionadas as condições para tal. No entanto, tal só será possível mediante um trabalho de equipa por parte dos professores, nas escolas, o que implica bastante determinação, vontade e dedicação por parte dos professores.

Promover a auto-regulação é, como já referimos anteriormente, uma preocupação da sociedade actual, um caminho longo e exigente mas compensador em que todos poderão e deverão estar envolvidos. O nosso estudo, embora numa pequena escala, poderá ser um exemplo concreto daquilo que se pode fazer, à luz do conjunto de oportunidades de desenvolvimento que, quer o programa da disciplina, quer o Quadro Europeu comum de Referência consagram. Desenvolver hábitos e estratégias de trabalho e estudo eficazes que permitam aos alunos desenvolver instrumentos e condições mentais, tornando a sua aprendizagem mais efectiva e autónoma é um desafio permanente, não só do aluno mas principalmente dos educadores e professores.

Apresentam-se, de seguida, algumas sugestões para investigações futuras que poderão ser pertinentes no campo da auto-regulação que acreditamos ser a ponte para o sucesso das aprendizagens:

- Uma investigação longitudinal, desde o 5º até ao 9º ano (2º e 3º ciclos do ensino básico) para aferir competências de auto-regulação;
- Um estudo alargado a todas as turmas do mesmo ano de escolaridade, na disciplina de Inglês, na mesma escola, proporcionando aos alunos e professores uma partilha mais alargada de experiências;
- Um estudo com uma turma mas alargado a várias disciplinas, permitindo explorar os instrumentos de auto-regulação como estratégia multi/inter/transdisciplinar;
- Uma investigação com uma amostra alargada de professores da mesma disciplina, através da qual se possa inferir a percepção dos professores sobre a importância da auto-regulação.

Estes estudos poderiam dar resposta aos constrangimentos que referimos anteriormente e permitir que o novo “continuasse a desfiar-se”. Terminamos com as palavras de Vieira & Moreira (1993:8), que tão bem retratam este sonho com a esperança que se torne numa realidade.

“Que o novo comece a desfiar-se. Que os fios se entrecruzem e emaranhem. E que uma nova tela comece a ser tecida, sobre a qual novas paisagens sejam traçadas. Lenta e pacientemente. Com tentativas e erros, avanços e retrocessos. Persistentemente. Como um quadro que refazemos e melhoramos constantemente na procura da obra-prima, mesmo sabendo que ela é ideal e por isso impossível, mas digna do nosso esforço.”

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996). “Ser professor reflexivo”. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores – Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora, pp. 171 – 189.
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão - um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde. Edições Pedagogo.
- Apple, M. (1986). *Manuais Escolares e Trabalho Docente: Uma Economia Política de Relações de Classe e de Género da Educação*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Benson, P. (2008). “Teachers’ and learners’ perspectives on autonomy”. In T. Lamb & H. Reinders (eds.), *Learner and Teacher Autonomy: Concepts, Realities and Responses*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 15-32.
- Brito, A. (1999). “A problemática da adopção dos manuais escolares. Critérios de reflexão.” In R. V. Castro, A. Rodrigues, J. L. Silva *et al.* (orgs.), *Manuais escolares: estatuto, funções, história* (pp. 139-148). Braga: Universidade do Minho.
- Burns, A. (1999). *Collaborative Action Research*. Cambridge: CUP.
- Cabral, M. (2005). *Como analisar manuais escolares*. Lisboa: Texto Editores.
- Calderhead, J., Gates, P. (1995). (Eds.). *Conceptualising reflection in teacher development*. London: Palmer Press.
- Carvalho, B. V. (2009). *O trabalho colaborativo como meio de desenvolvimento do conhecimento didáctico de professores de Matemática no tema de Análise Combinatória*. Braga: Universidade do Minho (Tese de Mestrado).
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência*. Lisboa: Edições ASA.
- Dewey, J. (2007). *Democracia e Educação*. Didáctica Editora: Lisboa
- Dias, D.P., Veiga Simão, A.M. (2007). “O conhecimento estratégico e a auto-regulação do aprendente”. In Lopes da Silva, A.; Sá, I.; Veiga Simão, A. M. (coords) (2007), *Auto-regulação da aprendizagem: das concepções às práticas*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.

- Duarte, M.F., Veiga Simão, A.M (2007). “Aprendizagem estratégica e trabalhos para casa” in Lopes da Silva, A., Sá, I., & Veiga Simão, A. M. (coords) (2007), *Auto-regulação da aprendizagem: das concepções às práticas*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.
- Freire, P., Shor, I. (1986). *Medo e Ousadia: O Cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gerard, F. & Roegiers, X. (1998). *Conceber e avaliar manuais escolares*. Porto: Porto Editora.
- Grangeat, M. (coord) (1997). *A metacognição, um apoio ao trabalho dos alunos*. Porto: Porto editora
- Guimarães, S. (2006). *Promover a auto-regulação: uma ferramenta para trabalhar no 2º ciclo*. Tese de mestrado. Braga: Universidade do Minho
- Hopkins, D. (1993, 2ª ed., 1ª ed. 1985). *A Teacher's Guide to Classroom Research*. Buckingham: Open University Press.
- Jiménez Raya, M., Lamb, T., Vieira, F. (2007). *Pedagogia para a Autonomia na Educação em Línguas na Europa*. Dublin: Authentik
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona. Editorial Laertes. (tradução espanhola; edição original língua inglesa, 1987)
- Magalhães, J. (2006). O Manual Escolar no Quadro da História Cultural. Para uma historiografia do manual escolar em Portugal. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 1, pp. 5-14
Consultado em [Maio/2010] em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Martella, R. C., Nelson, R. & Marchand-Martella, N. E. (1999). *Research Methods: Learning to become a critical research consumer*. Boston: Allyn & Bacon.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da Investigação-acção*. Porto: Porto Editora.

- Medeiros, M. C. (2002). “A investigação-acção colaborativa como estratégia de formação inicial de professores na promoção do ensino da escrita”. In *Revista portuguesa de Educação*, 15, pp.169-192. Braga: Universidade do Minho
- Ministério da Educação (2001). *Curriculo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*. In http://sitio.dgic.minedu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/84/Curriculo_Nacional.pdf, acedido em 15/1/2010.
- Ministério de Educação - Despacho n.º 29864/2007; Lei n.º 47/2006 de 28 de Agosto; Portaria n.º 1628/2007 de 28 de Dezembro.
- Ministério da Educação (1996). *Programa de Inglês, Programa e Organização Curricular. Ensino Básico, 2º ciclo*, Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Moreira, M. A. (2001). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor-estagiário de Inglês*. Lisboa: instituto de Inovação Educacional.
- Moreira, M. A. (2004). *Trabalho colaborativo e reflexão para o ensino da multiplicação e da divisão – um estudo com três professores do 1º ciclo do Ensino Básico*. Braga: Universidade do Minho (tese de Mestrado)
- Moreira, M. A. (2005). *A investigação-acção na formação em supervisão no ensino do Inglês – processos de co-construção de conhecimento profissional*. Braga: Universidade do Minho, CIEd.
- Nunan, D. (1992). *Research methods in language learning*. Cambridge. CUP.
- Oxford, R. (1990). *Language learning Strategies – What every teacher should know*. Bonton: Heinle & Heinle Publishers
- Paiva, M. (2005). *A observação colaborativa na formação reflexiva de professores estagiários de Inglês - um estudo de caso*. Braga: Universidade do Minho (tese de Mestrado).
- Perrenoud, P. (2002) *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora

- Rosário, P. (2004). *Estudar o estudar: as (Des)venturas do testar*. Porto: Porto Editora
- Santo, M. E. (2006). *Os manuais escolares, a construção de saberes e a autonomia do aluno. Auscultação a alunos e professores*. In *Revista Lusófona de Educação*, nº 8, pp. 103-115.
- Veiga Simão, A. M. (2006). “Auto – regulação da aprendizagem: um desafio para a formação de professores”. In Bizarro, R.; Braga, F. (org), *Formação de professores de línguas estrangeiras: reflexões, estudos e experiências*. Porto: Porto Editora.
- Vieira, F. (1993a). *Supervisão. Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Vieira, F. & Moreira, M. A. (1993b). *Para além dos testes. A avaliação processual na aula de Inglês*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Vieira, F. (1998). *Autonomia na aprendizagem da língua estrangeira*. Uma intervenção pedagógica em contexto escolar. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Vieira, F., Marques, I., Moreira, M.A. (1999). “Para o desenvolvimento da autonomia com o manual escolar”. In Castro, R.V., Rodrigues, A., Silva, J.L., Sousa, M.L.D. (orgs). *Manuais Escolares - Estatuto, Funções, História. Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares*. Braga: Universidade do Minho, pp. 515-544.
- Vieira, F., Moreira, M. A., Barbosa, I., Paiva, M. & Fernandes, I. S. (Orgs.) (2003). *Pedagogia para a autonomia - resistir e agir estrategicamente*. Actas do 2º encontro do Grupo de Trabalho-Pedagogia para a autonomia (GT-PA). Braga. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho. (CD-ROM).
- Vieira, F., Moreira, M.A., Barbosa, I., Paiva, M. e Fernandes, I.S. (autoras) (2006). *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Wenden, A. (1991). *Learner strategies for learner autonomy*. London: Prentice Hall.
- Zeichner, K (2001). “Educational Action Research”. In Reason, P and Bradbury, H. (ed) (2001), *Handbook of action Research: Participative inquiry and practice*. SAGE publications, UK. (273-284)

- Zimmerman,B.J. (2000). "Attaining Self-Regulation: a social cognitive perspective". In Boekaerst,M;Pentrich,P & Zeodmer,M. (Eds.), *Handbook of Self-Regulation*. Academic Press
- Zimmerman, B., & Martinez-Pons, M. (1986). *Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies*. American Educational Research Journal, 23, 614-628.
- Zimmerman,B.J. & Martinez-Pons.M. (1988). *Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning*. Journal of Educational Psychology 80 (pp 284-290)
- Zimmerman,B.J. & Martinez-Pons.M. (1992). *Self-motivation for academic attainment. The role of self-efficacy beliefs and personal goal-setting*. American Education research Journal, 29 (pp.663-676)
- Zimmerman, B. J., Bonner, S., & Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy*. Washington, DC: American Psychological Association.

ANEXOS

ANEXO 1

QUESTIONÁRIO “COMO É QUE EU APRENDO A LÍNGUA INGLESA?”

Como é que eu aprendo a Língua Inglesa?

Este questionário que vais preencher tem por objectivo conhecer os teus hábitos e ajudar-te a melhorar a tua aprendizagem da Língua Inglesa. Assinala com uma cruz a tua opção. Responde com atenção. As respostas são anónimas.

Sexo: Feminino ☐ Masculino ☐ Idade: _____ Data: _____

S- Sempre; AV- às vezes; R- Raramente; N – Nunca

	S	AV	R	N
1. Estabeleço objectivos sempre que tenho que realizar uma determinada tarefa?				
2. Organizo o meu tempo para conseguir fazer tudo o que necessito?				
3. Consigo concentrar-me na realização da tarefa mesmo não gostando muito do assunto?				
4. Extra aula planeio actividades onde possa usar ou aprender a língua inglesa?				
5. Quando estou a estudar escolho exercícios/tarefas que tenham a ver com a minha maneira de aprender?				
6. Escolho actividades que já esteja habituado a realizar?				
7. Escolho um local específico para realizar as tarefas?				
8. Fora da aula faço algo para praticar a audição, fala, leitura e escrita? O quê? _____				
9. Faço algo para melhorar a minha pronúncia, gramática, vocabulário? O quê? _____				
10. Tento sempre retirar algo da matéria mesmo que não goste muito desse assunto?				
11. Quando não sei algo (por exemplo um significado) tento adivinhar?				
12. Tomo apontamentos para depois compreender melhor como realizar a tarefa?				
13. Selecciono a informação mais importante?				
14. Comparo o que digo com o que os meus colegas dizem para ver se estou a usar a língua inglesa correctamente?				
15. Procuro ajuda da professora/colegas/ quando tenho dificuldades?				
16. Presto especial atenção à pronúncia, gramática e vocabulário?				
17. Tento pensar em inglês?				
18. Faço comparações com Português?				
19. Utilizo estratégias para memorizar a matéria a estudar? Quais? (faço esquemas, resumos, listas...) _____				
20. Avalio aquilo que fiz e os resultados obtidos para melhorar o meu desempenho? Como? _____				
21. Penso/ reflecto sobre o que aprendi e o que ainda tenho dificuldades?				
22. Quando sinto dificuldades, faço algo para as ultrapassar (procuro informação, recorro a gramáticas/ fichas de trabalho, peço ajuda, etc?) O quê? _____				

ANEXO 2

GRELHA DE ANÁLISE DO MANUAL ESCOLAR

Grelha de análise do manual “Let’s English!” de 5º ano da Editora Santillana

Elaborado com base em Wenden, 1991 (tradução nossa) e Bizarro, 2006 (Quadro VII)

		Unit 4	Unit 5	Observações
1. Estratégias cognitivas				
a) Repetição				
b) Dedução				
c) Análise e reflexão				
d) Uso de recursos				
e) Tradução				
f) Esclarecimento				
g) Transferência				
2. Estratégias metacognitivas				
2.1. Planificação da aprendizagem	a) Definição de objectivos			
	b) Selecção de recursos			
	c) Gestão do trabalho			
	d) Gestão do tempo			
2.2. Monitorização	g) Adequação/ revisão de recursos			
	h) Revisão do tempo			

ANEXO 3

GRELHA DE ANÁLISE DOS MATERIAIS DIDÁCTICOS COMPLEMENTARES

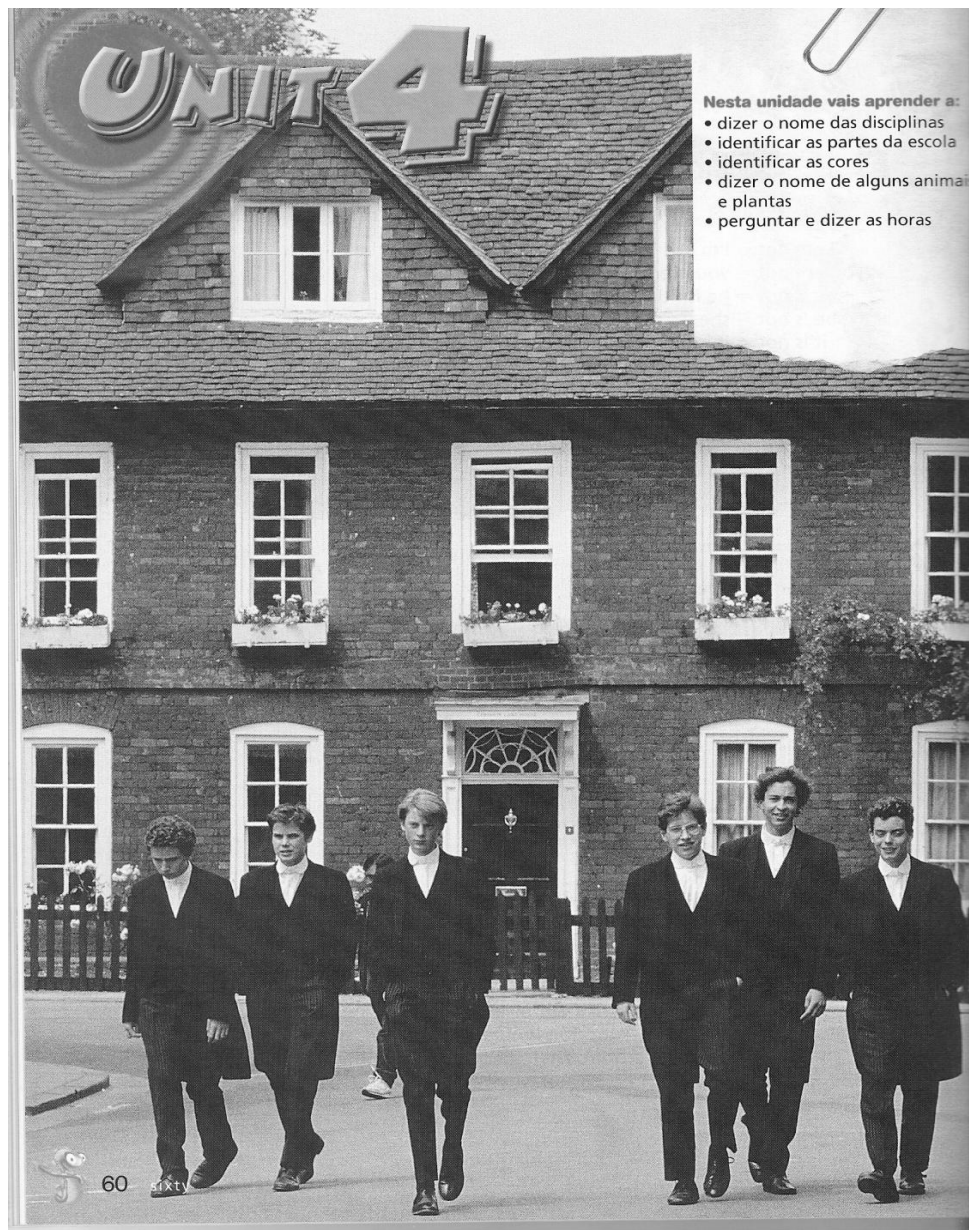
Grelha de análise do manual “Let’s English!” de 5º ano da Editora Santillana

Elaborado com base em Wenden, 1991 (tradução nossa) e Bizarro, 2006 (Quadro VII)

		Fichas de leitura	Fichas de remediação	Reflexão ficha avaliação/ trabalho grupo	Auto-avaliação progresso	Auto-avaliação disciplina
1. Estratégias cognitivas						
a) Repetição						
b) Dedução						
c) Análise e reflexão						
d) Uso de recursos						
e) Tradução						
f) Esclarecimento						
g) Transferência						
2. Estratégias metacognitivas						
2.1. Planificação da aprendizagem	a) Definição de objectivos					
	b) Selecção de recursos					
	c) Gestão do trabalho					
	d) Gestão do tempo					
2.2. Monitorização da aprendizagem	j) Adequação/ revisão de recursos					
	k) Revisão do tempo					
	l) Revisão do trabalho					

ANEXO 4

UNIDADES DO MANUAL ANALISADAS



SCHOOL PLAN UNIT 4

laboratory (lab) toilets gym playing field classroom music room canteen auditorium headmaster's office secretary's office staff room

Fill in the gaps.

The school has got two _____, a library and _____ classrooms. It has a _____, too. The headmaster has got an _____. It has got a special _____ for music. Outside, the students have got _____ to play in.

Describe your school in class.

My school has got...

PROJECT

Draw the plan of your school.
Write the names of the parts of the school.

HAVE GOT Affirmative

I have got
you have got
he has got
she has got
it has got
we have got
you have got
they have got

sixty-one 61

SCHOOL SUBJECTS



1 Listen to the text.

Brian: You're late! Is anything the matter?

Edward: Yes, my sister is sick.

Brian: What's wrong with her?

Edward: It's only a cold, but she isn't coming to school today...

Brian: What a lucky girl! No Maths for her today!

Edward: But Maths is her favourite subject!

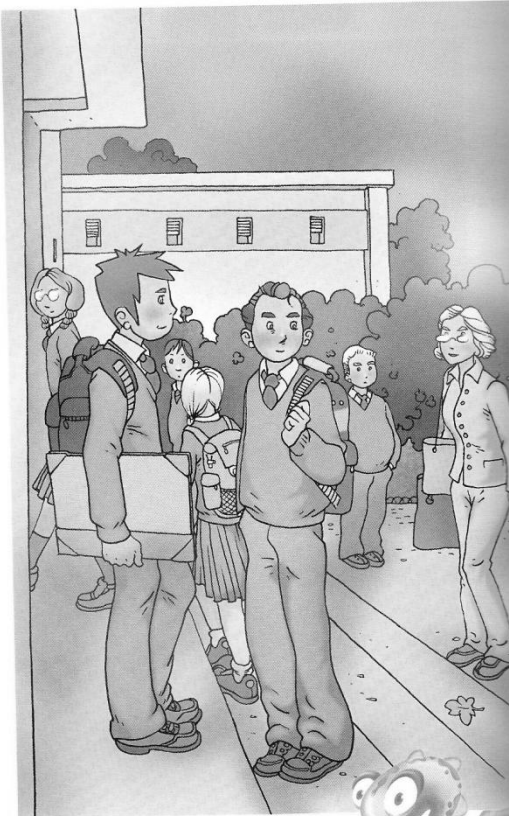
Carol: Is it? I hate Maths! My favourite subjects are English and Art.

Brian: And my favourite subject is Physical Education! I love football!

Teacher: Children!!!!... It's time to start classes! Come inside! Is Annie absent?

Edward: Yes, she's in bed with a cold.

Teacher: I hope she gets better soon. There's a field trip next Thursday!



2 Complete the sentences.

- Edward is _____.
- His sister is _____.
It's a _____.
- She's a lucky _____.
- Maths is her _____.
- Carol hates Maths. Her _____.
- Brian loves _____.
His favourite subject is _____.
- On Thursday there is _____.

PICTURE VOCABULARY

UNIT 4



History



Physical Education



Portuguese



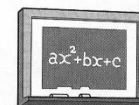
Music



Art



Geography



Maths



Science



Religious Education

School timetable

Time/Day	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday
8.25	English	Maths	History	Maths	Music
9.10	English	Maths	History	Maths	Music
10.10	P. Educ.	Portuguese	Science	Science	Portuguese
10.55	P. Educ.	Portuguese	Science	P. Educ.	Portuguese
11.55	Citizenship	Study Skills	Project	History	English
12.40	Citizenship	Study Skills	Project		English
13.35					
14.20	Relig. Educ.				
15.20	Art			Art	
16.05	Art			Art	

Tuesday the first lesson is Maths. Then it's Portuguese.

Monday, in the afternoon, before Art it's Religious Education.

Thursday, after Maths it's Science, and then it's Physical Education.

Look at the timetable and answer the questions.

- What's the first lesson of the week? _____
- What are the lessons on Friday? _____
- What's before Science on Wednesday? _____
- What's after Portuguese on Tuesday? _____
- What's the first lesson on Thursday? _____

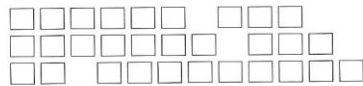
FIELD TRIP



Key to symbols

a = *	o = ■
d = &	p = ✧
e = +	r = ☼
f = ☆	s = ☼
i = ●	t = ✕
k = ⊕	u = ☾
m = ♣	v = ☾
n = <	y = ☾

1 Discover Brian's message.



SONG TIME

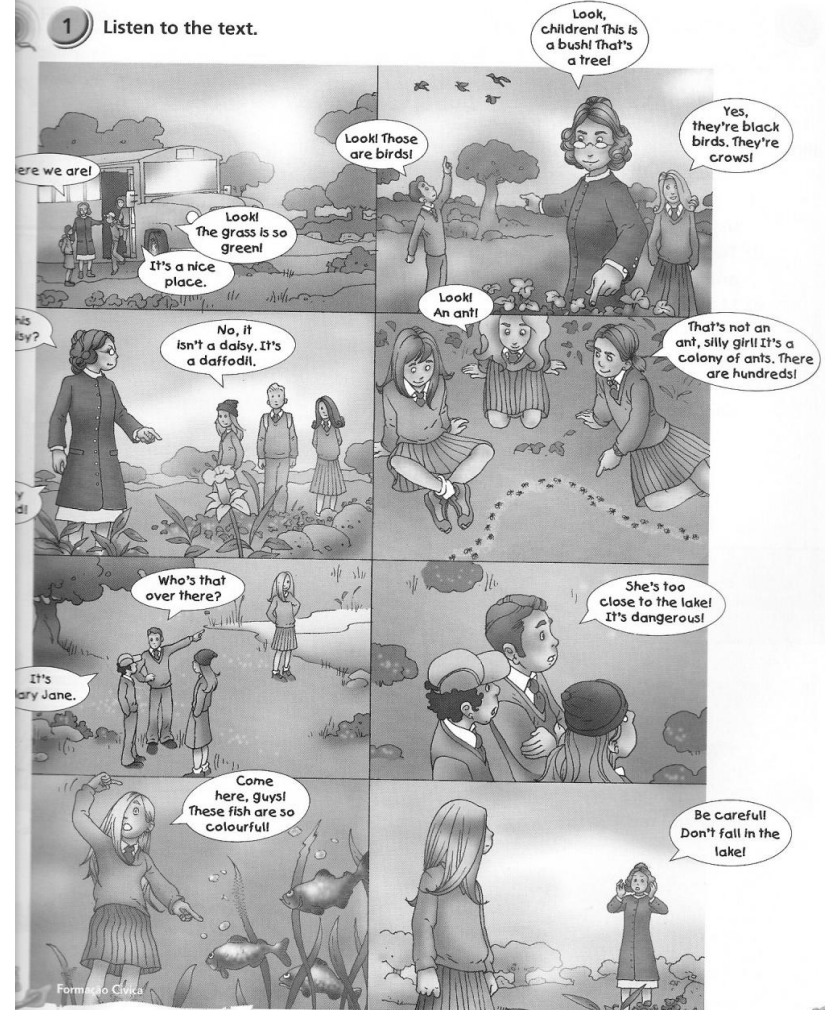
Itsy, Bitsy Spider

Itsy, bitsy spider climbed up the water spout.
Down came the rain, and washed the spider out.
Out came the sun, and dried up all the rain.
And the itsy, bitsy spider climbed up the spout again.

ANTS AND ANIMALS (1)

UNIT 4

1 Listen to the text.



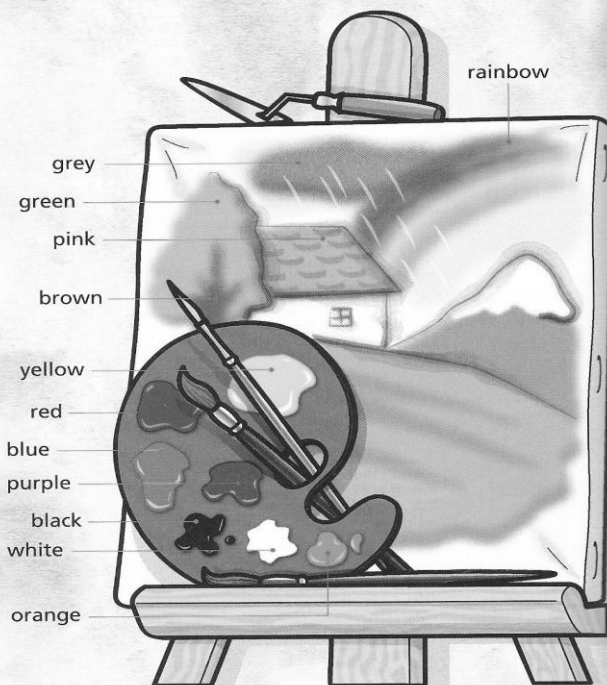
Protect nature!

sixty-five 65

2 True or False?

- a) The children are in the city. ☐
- b) The grass is green. ☐
- c) Crows are black. ☐
- d) There is one ant. ☐
- e) Mary Jane is near the water. ☐
- f) The lake isn't dangerous. ☐

PICTURE VOCABULARY



3 What's orange?
Yellow and red.

orange = yellow +

grey = + white

green = blue +

purple = red +

brown = + green

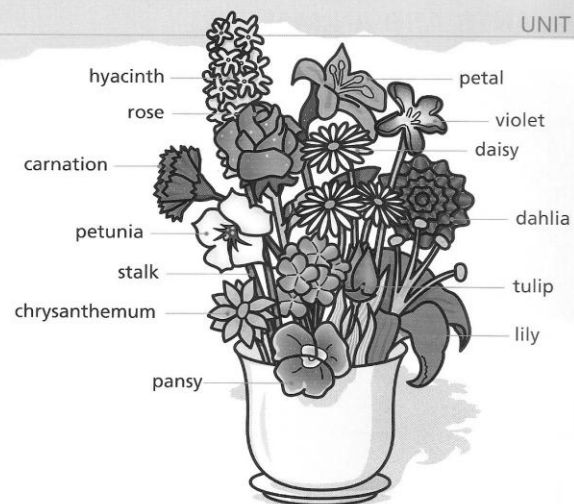
SONG TIME

Sing a song.
Colour Calypso

66 sixty-six

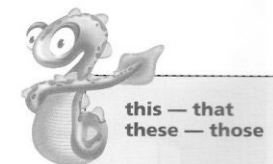
Fill in using colours.

- a) The hyacinth is _____.
- b) The violet is _____.
- c) The rose is _____.
- d) The lily is _____.
- e) The carnation is _____.
- f) The petunia is _____.
- g) The daisy is _____.
- h) The stalks are _____.



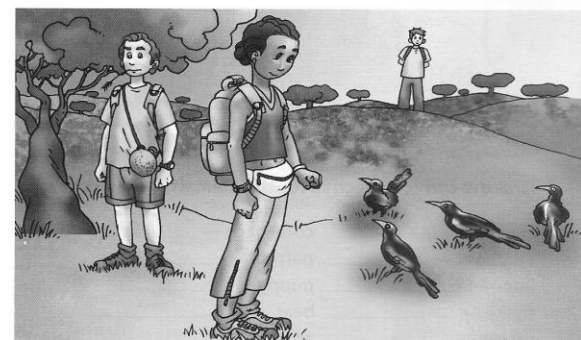
Point to the objects in your classroom and say.

Example: **This** is a ruler.
That is a blackboard.



Complete using
this, that, these
or those.

Brian: _____ are
flowers and _____
are birds.
Carol: _____ is
Edward and _____
is Brian.
Edward: _____ is
a tree and _____
are flowers.



sixty-seven 67

PLANTS AND ANIMALS (2)



1 Listen to the text.

Stuart: What's the matter? Why are you looking up?
 Sarah: There is something strange about this tree!
 Stuart: What's strange about it?
 Sarah: Well... I think a wild animal is up there!
 Stuart: Are you sure?
 Sarah: No, but I... Look! What's that brown thing over there?
 Stuart: It's only a cute little squirrel!

2 Complete the sentences.

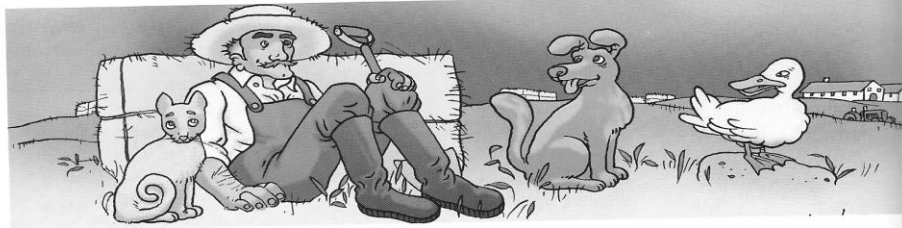
- The girl is looking at a _____.
- She thinks there is a _____ up there.
- The animal is only _____.



SONG TIME

Old McDonald

Listen to the song and fill in the names of the animals.



3 Find the correct adjective for the animals. Ask your teacher for help.

- | | |
|------------------|-------------------|
| turtle — _____ | cockroach — _____ |
| elephant — _____ | parrot — _____ |
| lion — _____ | puppy — _____ |
| snake — _____ | bear — _____ |
| rabbit — _____ | ant — _____ |

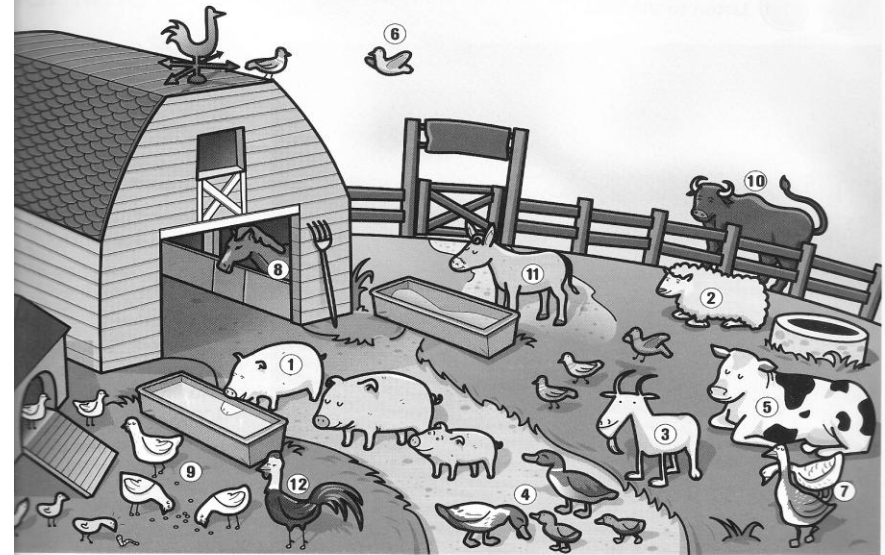
ugly fast slow big
 wild strong small weak
 dangerous beautiful



68 sixty-eight

FARM ANIMALS

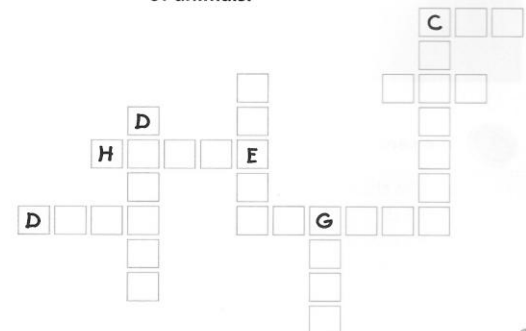
UNIT 4



1 Match the numbers and the name of the animals.

- bull _____
- chicken _____
- cock _____
- cow _____
- donkey _____
- duck _____
- goat _____
- goose _____
- horse _____
- pig _____
- pigeon _____
- sheep _____

2 Fill in the crosswords. Use the names of animals.



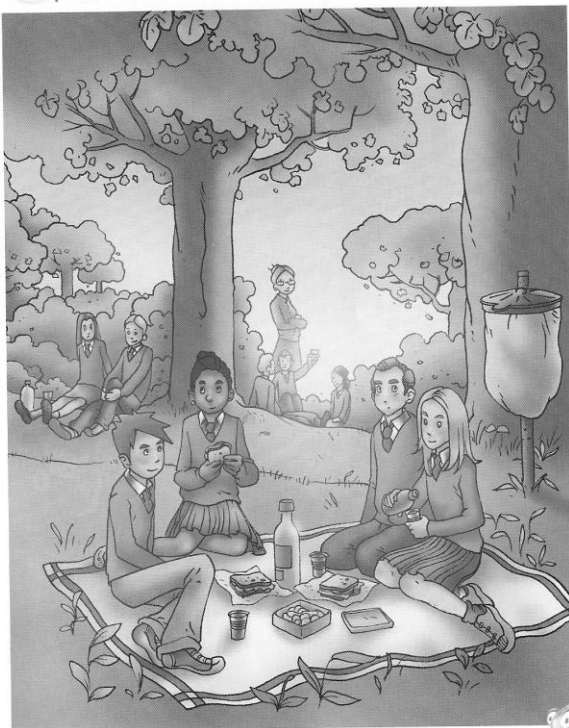
sixty-nine 69



LUNCHTIME



1 Listen to the text.



Teacher: Come on, children! It's lunchtime!

Brian: What time is it?

Teacher: It's one o'clock.

Brian: Great! I'm so hungry...

Edward: I'm starving, too! What's your lunch?

Brian: Sandwiches, coke and an apple. It's delicious!...

Edward: It really is. My lunch is a tuna salad and an orange.

Brian: Let's eat then. It's five past one already. We're late for lunch!

At half past one...

Edward: Teacher, where's the litter bin?

Teacher: It's over there! Keep the forest clean!



Formação Cívica

The forest is yours

2 The sentences are all false. Correct them!

- The children are in the city. _____
- It's dinner time. _____
- It's two o'clock. _____
- Edward isn't hungry. _____
- Brian's lunch is one sandwich. _____
- They are late for breakfast. _____



70 seventy

UNIT 4

What time is it?



It's six o'clock.



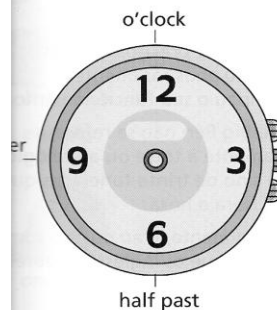
It's a quarter to five.



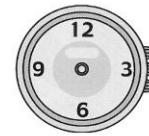
It's half past five.



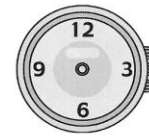
It's twenty past eight.



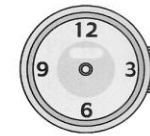
3 Draw the hands of the clocks.



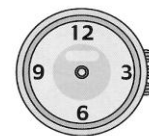
It's ten to four.



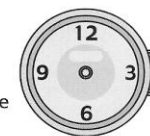
It's nine o'clock.



It's half past seven.

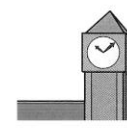


It's a quarter past five.



It's twenty-five to one.

4 What time is it?



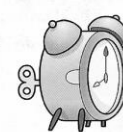
PICTURE VOCABULARY



cuckoo clock



wrist watch



alarm clock



12.00 — noon/midday
0.00 — midnight
am — before midday
pm — after midday

seventy-one 71



5 Read and match.

a) It's ten past eight.

• •



b) It's twenty-five to four.

• •



c) It's a quarter to six.

• •



d) It's midnight.

• •



e) It's half past eleven.

• •



IN	ON	AT
the morning	4 th May	2 o'clock
the afternoon	Monday	night
the evening		
June		
Summer		
1935		

6 Fill in with in, on or at.

- The classes are _____ the morning.
- The French class is _____ 9.30.
- My birthday is _____ 11th July.
- _____ Sunday there are no classes.
- My party is _____ the afternoon
_____ four o'clock.

CULTURE LINK



BIG BEN

O Big Ben é um dos monumentos mais conhecidos da cidade de Londres.

Trata-se de um relógio extremamente preciso, que nos últimos 140 anos raramente interrompeu o seu funcionamento.

O nome Big Ben não se refere propriamente à torre ou ao relógio mas ao sino de trinta toneladas que toca de hora a hora.

Tradicionalmente, é ao ouvir o som do Big Ben que os Ingleses celebram a entrada no Ano Novo.

PROJECT

Build a watch and draw the hands.

Ask and answer in class.

Example: **By my watch it's nine o'clock.**
What time is it by your watch?

UNIT 4



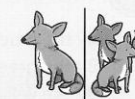
one dog
two dogs



one fly
two flies



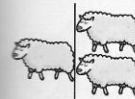
one hero
two heroes



one fox
two foxes



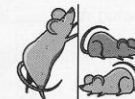
one wolf
two wolves



one sheep
two sheep



one child
two children



one mouse
two mice



one man/woman
two men/women



one foot
two feet

7 Complete.



one pig

(3) three pigs



one lady

(8) _____



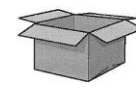
one tooth

(10) _____



one lion

(2) _____



one box

(6) _____



one knife

(7) _____



one tomato

(5) _____



one policewoman

(3) _____



one child

(3) _____



one gentleman

(4) _____



one mouse

(2) _____

REVIEW

1 What time is it?



By the blue watch it's _____
 By the green watch it's _____
 By the yellow watch it's _____
 By the orange watch it's _____
 By the red watch it's _____
 By the pink watch it's _____



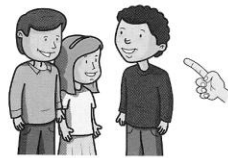
2 Complete with this, that, these or those.



a) _____ is a flower.



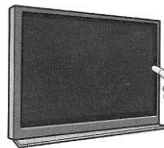
b) _____ are balls.



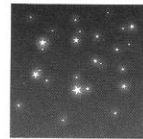
c) _____ are children.



d) _____ is the sun.



e) _____ is the blackboard.



f) _____ are stars.

3 Fill in using in, on or at.

- | | | |
|------------------------|---------------------------------|----------------------|
| a) _____ the afternoon | e) _____ 15 th March | i) _____ Sunday |
| b) _____ Monday | f) _____ 1980 | j) _____ the evening |
| c) _____ night | g) _____ a quarter to five | k) _____ midnight |
| d) _____ December | h) _____ winter | l) _____ spring |

UNIT 4

4 Complete.

SINGULAR



a) _____

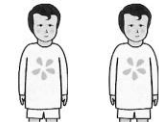


b) _____



a) _____

PLURAL



b) _____



c) _____



d) _____



c) _____



d) _____



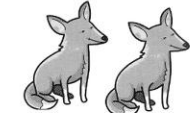
e) _____



f) _____



e) _____



f) _____

5 What colour is it?



The strawberry is _____



The lemon is _____



The kiwi is _____



The grapes are _____



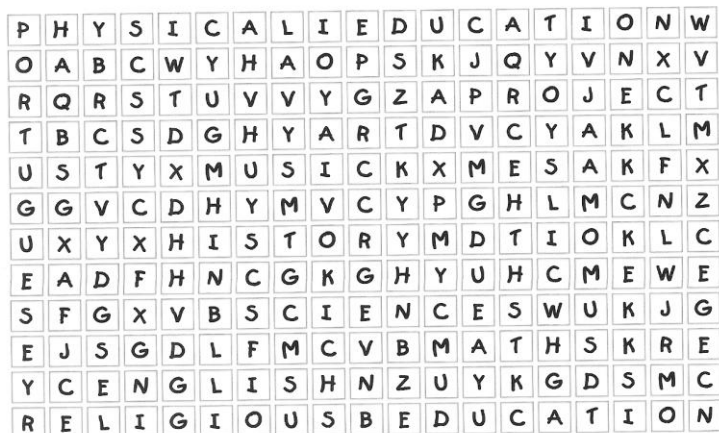
The orange is _____



The watermelon is _____

REVIEW

6 Find the school subjects in the puzzle.



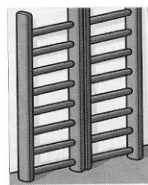
7 Write the parts of the school.



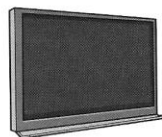
library



a) _____



b) _____



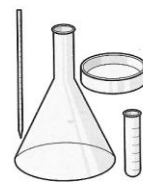
c) _____



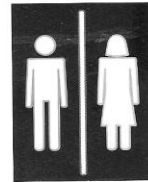
d) _____



e) _____



f) _____



g) _____



h) _____



i) _____

GRAMMAR PAGE

UNIT 4

NOMES

NÚMERO

O plural dos nomes forma-se acrescentando um s ao singular.

Singular	Plural
car	cars
book	books

Casos especiais:

1. Nos nomes que terminam em:

-s/-sh/-ch/-ss/-x → -es
bus/buses
dish/dishes
match/matches
class/classes
box/boxes

Também: potato/potatoes
tomato/tomatoes

2. Os nomes terminados em:

-y → -ies
party/parties
country/countries

Mas: vogal + y: boy/boys
day/days

3. Os nomes terminados em:

-f ou -fe → -ves
wife/wives
shelf/shelves

Alguns plurais não terminam em -s:

— child/children — foot/feet
— man/men — mouse/mice
— woman/women — tooth/teeth

Há também algumas palavras que só têm uma forma para o singular e para o plural.

DETERMINANTES DEMONSTRATIVOS

Singular	Plural
this	these
that	those

This/These utilizam-se para referir algo que está perto.

That/Those utilizam-se para referir algo que está longe.

Exemplos: This is your book./These are your books.

That is my teacher./Those are my teachers.

ARTIGO DEFINIDO

É usado para determinar o nome e é invariável em género e em número. Tem uma única forma.

Exemplos: The mall is near here.

The lemon is yellow.

The boys are nice.

The girls are pretty.

ADJECTIVOS

Os adjetivos servem para qualificar os nomes. São invariáveis em género e número.

Exemplos: The tall boy/The tall boys
The tall girl/The tall girls

Colocam-se antes dos substantivos, ao contrário do Português.

Exemplo: The big house ≠ A casa grande

PREPOSIÇÕES DE TEMPO

IN ON AT

Exemplos: I get up at eight o'clock.
Mary's birthday is in October.
I always have Maths on Tuesday.



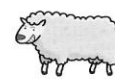
jeans



trousers



glasses



sheep



AT THE HAIRDRESSER'S UNIT 5

1 Listen to the text.

Annie: My hair is too long and straight. I'm ugly!
 Hairdresser: No, you're not. You've got nice strong hair and big blue eyes. Your face is quite beautiful but your hair is really long. How about a haircut?
 Annie: That's a good idea. Your hair is very nice.
 Hairdresser: But it's not good for you. You haven't got wavy hair and I have. Our faces are different, too. Fringes are nice for your kind of face.
 Annie: Well... Can you just cut a little bit?


















2 Complete the sentences.

- Annie's hair is _____.
- She has got _____ eyes.
- A haircut is _____ for Annie.
- The hairdresser has got _____ hair.
- Their faces are _____.



I have got (I've got)
 I haven't got
 he has got (he's got)
 he hasn't got
 they have got (they've got)
 they haven't got



seventy-nine 79


PICTURE VOCABULARY




Hair			Eyes	Face	
 short	 long	 straight	 big	 round	 oval
 curly	 wavy	 blonde	 blue	 square	 beard
 red	 bald	 fringe	 small	 moustache	



3 Look at the pictures and complete the text.


Mary is beautiful. She has got _____  eyes. Her face is _____ .

and she has got _____  hair. Her hair is _____ .

She has got a little sister. Her name is Pat. She's got a _____  and her hair

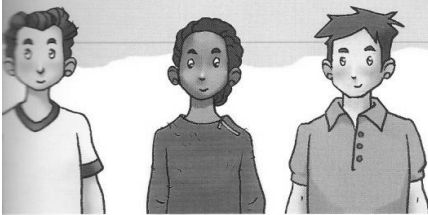
is _____ . She's got a _____  face and _____ .

brown eyes. Their father Mr Evans has a _____  and _____ .

hair. Grandfather Evans has got a long _____ .

80 eighty

UNIT 5



Edward has got green eyes.
He has got short brown wavy hair.
He has got an oval face.

4 What is Brian like?

5 What is Carol like?

6 What is your partner like? Describe him/her to the class and then write it down.

7 Fill in with **has got**, **hasn't got**, **have got** or **haven't got**.

Example: Her hair is long. She **hasn't got** short hair.

a) Santa Claus _____ a long white beard.


b) Her hair is wavy. She _____ straight hair.

c) The boys are blonde. They _____ black hair.

d) In my family all the men _____ a moustache.

e) My eyes are big. I _____ small eyes.

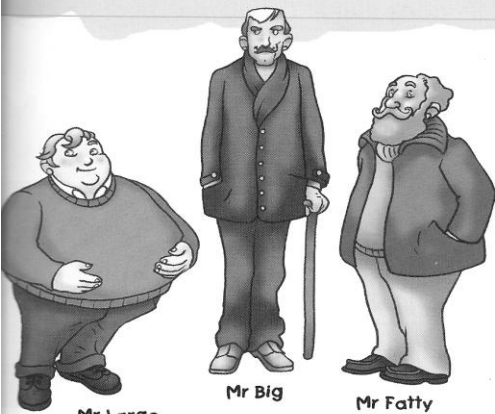
f) Mike's face is oval.
He _____ a round face.



They are different but they are all children.

eighty-one 81

UNIT 5




Mr Large Mr Big Mr Fatty

How fat are they?
Mr Big isn't fat. Mr Fatty is quite fat.
Mr Large is very fat.

How tall is Mr Big?
He's very tall.

And you? How tall are you?



Brian has got a cap.
Has Brian got a cap?

9 Look at the example and ask the questions.

Example: **Has Carol got blue eyes?**
No, she hasn't. She has got black eyes.

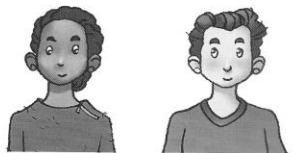
a) _____?
No, they haven't got blonde hair.

b) _____?
Yes, he has got short hair.

c) _____?
Yes, she has got curly hair.

d) _____?
No, he hasn't got a big moustache.

e) _____?
No, he hasn't got a big nose.




PROJECT

Write a description of your favourite singer. Cut his/her picture from a magazine and stick it next to the text.

eighty-three 83

SHOPPING

1 Listen to the text.



Edward and Annie go shopping with their mother. Annie's skirt is very old and she wants a new one. Edward's clothes aren't old. In fact, they're nice. But he has got a new T-shirt. The T-shirt and the skirt are not expensive.

After shopping, the children have an ice cream together. They've all got bags.

Carol: I've got a dress for me and a tie for my father. It's his birthday present.

Brian: And I've got a new pair of shoes.

Edward: Look at the time! The film is at five. We have to hurry!

Annie: This is not my bag! What a mess! Is it your bag Edward?

Edward: What's inside it?


Annie: Something red.

Carol: It's my dress. What about this one? Whose bag is this?

It's got a T-shirt.

Annie: It's Edward's.

Brian: Finally we've all got our bags. Let's go!



2 True or False? Correct the false ones.

a) The children go shopping alone. ☐ _____

b) There's a shirt for Carol's father. ☐ _____

c) It's almost five. ☐ _____

d) Carol's dress is pink. ☐ _____

e) The T-shirt is Brian's. ☐ _____

84 eighty-four



3 Fill in the crosswords.



PROJECT

Cut out pictures from magazines, stick them in your exercise book and name the clothes in the pictures.

4 Stand up! Point to your clothes and name them.

Example: I've got a T-shirt, jeans and trainers.

5 Fill in using my, your, his, her, our or their.

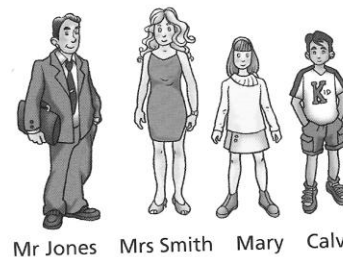
- Edward has got a T-shirt.
It's _____ T-shirt.
- Annie has got a skirt.
It's _____ skirt.
- Carol and Brian have got bags.
They're _____ bags.
- Carol: 'I've got a new dress.
It's _____ dress.'
- Edward: 'Brian, this is _____ bag.'
- Edward and Annie: 'Look!
There's _____ mother.'

eighty-five 85

6 Follow the model.

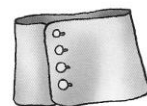


Whose trousers are these?
They're Mr Jones'.
They're his trousers.



Whose tie is this?

a) _____



b) _____



c) _____



d) _____



e) _____



7 Listen to the text 'A fashion show'.
Match the name of the models and the clothes.

Peter	•	•	a red T-shirt
Susan	•	•	black shoes
Jenny and Betty	•	•	a dress
Claudia	•	•	jeans



SONG TIME

What are they wearing?

8

What are you wearing?
Tell the class: 'I'm wearing...'

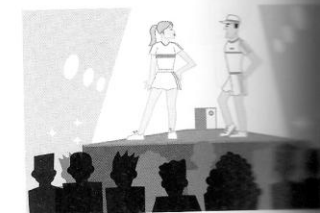
9

Describe what they are wearing.

The bag of Brian = Brian's bag
The book of James = James' book

Whose bag is this?
It's Annie's.
It's her bag.

Whose trainers are these?
They're Brian's.
They're his trainers.



86 eighty-six

PICTURE VOCABULARY

play basketball

play football

play the piano

play the flute

ride a bike

ride a horse

ski

surf

swim

read

write

drive

3 What can/can't they do?

Cook
a) _____
b) _____

Run
c) _____
d) _____

See
e) _____
f) _____

Play golf
a) _____
b) _____

Sing
c) _____
d) _____

Walk
e) _____
f) _____

4 Pair work. Ask your partner what he/she can do. Then tell the class.

Examples: You: Can you play the piano?
Your partner: No, I can't.
You: My partner can't play the piano.

5 Now write your dialogue.

How do you feel about handicapped people?
Talk to your teacher about it.

88 eighty-eight

REVIEW

UNIT 5

1 Fill in.

h _____
e _____
n _____
s _____
k _____
l _____
f _____

2 Fill in the gaps.

Susan is a nice _____.
She's _____ and thin.
She's young. She has got _____
black hair. She _____
a fringe.
She has got brown eyes,
a _____ nose and
_____ small mouth.
She has got a _____
face. She's a pretty girl.
She's wearing a pink
_____ and
a _____ skirt.
She has also got brown
_____ and
_____ socks.

Follow the model.

Example: Whose horse is this?
It's Tod's horse.
It's his horse.

a) _____

b) _____

c) _____

d) _____

e) _____

eighty-nine 89

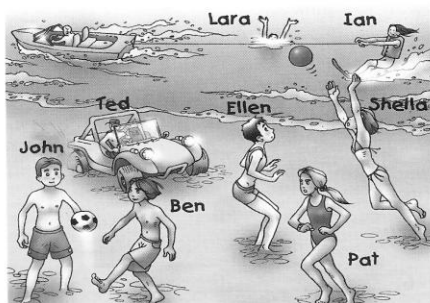
REVIEW

4 Answer the question.

Mike's room is in a mess! There are clothes all around. What clothes can you see in the picture?



5 Look at the picture. Ask or answer the questions.



a) Can Ellen and Sheila play volleyball?

b) _____

Yes, they can.

c) Can Lara swim?

d) Can Pat run?

e) _____

No, he can't.

f) Can Ian water ski?



6 Listen and fill in the table using Y (yes)/N (no).



	BOB	PETER	JANE AND CAROL	HELEN
drive				
play tennis				
ride a horse				
surf				
speak French				

90 ninety

GRAMMAR PAGE

UNIT 5

VERBO TO HAVE GOT (ter)

Afirmativa	Negativa	Interrogativa
I have got = I've got you have got = you've got he has got = he's got she has got = she's got it has got = it's got we have got = we've got you have got = you've got they have got = they've got	I have not got = I haven't got you have not got = you haven't got he has not got = he hasn't got she has not got = she hasn't got it has not got = it hasn't got we have not got = we haven't got you have not got = you haven't got they have not got = they haven't got	Have I got? Have you got? Has he got? Has she got? Has it got? Have we got? Have you got? Have they got?

MODAL VERB (Verbo Modal) CAN

Afirmativa	Negativa	Interrogativa
I you he she it we you they	I you he she it we you they	I? you? he? she? it? we? you? they?
CAN	CAN'T CANNOT	CAN

— Saber/ser capaz de fazer alguma coisa/pedir licença normalmente.

Exemplos: I **can** speak English.

Can I use your pen?

CASO POSSESSIVO

Para indicar posse junta-se 's ao nome.

Exemplo: Peter's house.

Quando o nome já termina em s junta-se apenas o apóstrofo.

Exemplos: James' mother is beautiful.

The girls' school is near.



ninety-one 91

ANEXO 5

MATERIAIS COMPLEMENTARES UTILIZADOS PELA PROFESSORA COLABORADORA

ANEXO 5.1

FICHAS DE LEITURA



EXTENSIVE READING FILE

NAME OF THE BOOK _____

AUTHOR _____

MAIN CHARACTERS (Personagens principais)

SUMMARY OF THE STORY (resumo da história)

WRITE TEN WORDS YOU HAVE LEARNT IN THIS BOOK:

ENGLISH	PORTUGUESE

WRITE YOUR OPINION ABOUT THIS BOOK: (Escreve a tua opinião sobre o livro)

DATE OF READING _____

YOUR NAME _____ **NUMBER** _____ **CLASS** _____

Your teacher: AT

ANEXO 5.2

FICHAS DE REMEDIAÇÃO AUTOCORRECTIVAS



ENGLISH REMEDIAL WORK– 5th FORM

SUBJECT: MATCHING QUESTIONS AND ANSWERS

Name	Number	Class.....	Date
Evaluation	Parent's signature.....		Teacher

A – TRANSLATE THESE QUESTION WORDS

QUESTION WORDS	TRANSLATION
WHO	
WHAT	
HOW	
HOW OLD	
WHERE	
WHEN	
HOW MANY	
WHAT TIME	
WHOSE	
WHY	

B – MATCH THE QUESTIONS AND THE ANSWERS

1) How old is Greg?		a) She is thirteen years old.
2) Where is he from?		b) She is a teacher.
3) How old is Betty?		c) He is from Scotland.
4) What's his father's job?		d) She is thirty years old.
5) Where his mother from?		e) He is thirty- nine years old.
6) Where is his father from?		f) He is an engineer.
7) What nationality are they?		g) They are British.
8) What's his mother's job?		h) They are one year old.
9) How old is his mother?		i) She is from Wales.
10) How old is his father?		j) He is sixteen years old.
11) How old are the twins?		k) He is from Manchester in the U K.

C – NOW ANSWER ABOUT YOU:

- 1) How old are you? _____
- 2) Where are you from? _____
- 3) What nationality are you? _____
- 4) What's your job? _____

ANEXO 5.3

REFLEXÃO SOBRE A FICHA DE AVALIAÇÃO/ TRABALHO DE GRUPO

Nome: _____	Prof.: _____
n° ____ Turma: ____ Data: ____/____/____ 5º ano	Enc. de Edu.: _____ Ano Lectivo 2009/2010

Reflexão sobre a Ficha de Avaliação

Nas linhas que se seguem vais dizer o que achaste da Ficha de Avaliação que acabaste de realizar. Como te correu? _____

Entendeste todas as questões? _____

Os exercícios eram difíceis ou fáceis? _____

Quais os exercícios que achaste mais difíceis? Porquê? _____

E os mais fáceis? _____

O tempo previsto para a realização do teste foi adequado? _____

Reflexão sobre o resultado obtido na Ficha de Avaliação

Agora que recebeste a Ficha de Avaliação corrigida e classificada, refere se concordas com a reflexão que fizeste anteriormente ou se desejas alterar ou acrescentar mais alguma coisa.

O resultado obtido vai de encontro às tuas expectativas ou achas que é muito diferente daquilo que supunhas?

Caso aches necessário, refere o que tencionas fazer para melhorar a tua aprendizagem futura.

Opinião do Encarregado de Educação

Considera que o tempo que o seu educando dedicou ao estudo para o teste foi suficiente?

Ao longo do estudo, o seu educando referiu ter muitas dúvidas? _____

Como é que ele(a) tentou ultrapassar essas dificuldades? _____

A tua Professora: AT

REFLEXÃO SOBRE O TRABALHO DE GRUPO- 5th FORM



TEMA DO TRABALHO _____

Nº DO GRUPO _____ TURMA _____ DATA DO TRABALHO _____

NOME DOS ELEMENTOS _____

Nas linhas abaixo faz uma reflexão sobre o trabalho de grupo desenvolvido na aula de hoje. (interesse dos alunos, aprendizagens que fizeram, problemas que surgiram, forma de resolução, participação e empenho, conclusão da tarefa, etc.)

REFLEXÃO SOBRE O TRABALHO DE GRUPO - 5th FORM



TEMA DO TRABALHO _____

Nº DO GRUPO _____ TURMA _____ DATA DO TRABALHO _____

NOME DOS ELEMENTOS _____

Nas linhas abaixo faz uma reflexão sobre o trabalho de grupo desenvolvido na aula de hoje. (interesse dos alunos, aprendizagens que fizeram, problemas que surgiram, forma de resolução, participação e empenho, conclusão da tarefa etc.)

ANEXO 5.4

AUTO-AVALIAÇÃO DO PROGRESSO

PROGRESS RECORD - AUTOAVALIAÇÃO DO MEU PROGRESSO

NOME NÚMERO TURMA

Preenche a grelha, colocando um tick (✓) na coluna adequada.



- Sei muito bem



- Sei



- Não sei

I can...				
UNIT ONE	Dizer Hello! e Goodbye!			
	Cumprimentar nas várias horas do dia.			
	Dizer e perguntar o nome.			
	Dizer o alfabeto			
	Identificar os objectos da sala			
	Contar até vinte			
UNIT TWO	Dizer e perguntar a idade			
	Contar até cem			
	Dizer datas			
	Perguntar e dizer a morada			
	Perguntar e dizer o número de telefone			
	Perguntar e dizer o endereço de e-mail.			
UNIT THREE	Dizer o nome de países			
	Dizer nacionalidades			
	Falar sobre a família			
	Dizer profissões			
UNIT FOUR	Dizer o nome das disciplinas			
	Identificar as partes da escola			
	Identificar as cores			
	Dizer o nome de animais da quinta			
	Perguntar e dizer as horas			
UNIT FIVE	Descrever uma pessoa			
	Falar sobre o corpo humano			
	Falar sobre roupas			
	Dizer a quem pertence um objecto			
	Falar sobre o que se consegue fazer			
UNIT SIX	Identificar as divisões da casa			
	Falar sobre os objectos dos compartimentos			
	Falar sobre gostos			
	Descrever o tempo atmosférico			
	Falar sobre actividades diárias			
	Dizer o nome dos meios de transporte			
	Dizer quantas vezes se faz uma actividade			
UNIT SEVEN	Falar de acções que estão a acontecer			
	Dizer o nome de desportos e passatempos			

ANEXO 5.5

GRELHA DE AUTO-AVALIAÇÃO DE FINAL DE PERÍODO

Grelha de auto-avaliação

Nome: _____ N° ____ Tª ____ Ano ____ Disciplina: _____

Durante este período, e em relação a cada um dos seguintes critérios/itens eu:

Saber ser, conviver e relacionar-se com os outros 30%

		Pontos	Auto-avaliação (pontuação) 1º Período	Auto-avaliação (pontuação) 2º Período	Auto-avaliação (pontuação) 3º Período
Assiduidade	- Não tive faltas injustificadas.	1			
	- Tive uma ou mais faltas injustificadas.	0			
Pontualidade	- Nunca cheguei atrasado.	1			
	- Cheguei atrasado algumas vezes.	0			
Caderno diário	- Satisfaz Bastante ou Excelente (organizado e completo)	2			
	- Satisfaz (completo mas por vezes mal apresentado)	1			
	- Não Satisfaz (incompleto, mal organizado/ apresentado)	0			
Material	- Não tive faltas de material.	3			
	- Tive uma ou duas faltas de material.	2			
	- Tive três ou mais faltas de material.	0			
Trabalhos de Casa	- Não tive faltas de trabalho de casa.	4			
	- Tive uma ou duas faltas de trabalho de casa.	2			
	- Tive três ou mais faltas.	0			
Comportamento	Regras de conduta	- Não tive nenhuma chamada de atenção pelo professor.	3		
		- Tive uma ou duas chamadas de atenção.	1		
		- Tive muitas chamadas de atenção.	0		
	Concentração	- Estive sempre ou quase sempre atento.	2		
		- Estive muitas vezes atento mas por vezes também me distraía.	1		
		- Estive muitas vezes distraído.	0		
	Participação	- Participei activamente e com intervenções oportunas.	4		
		- Participei de forma irregular e nem sempre relacionada com os assuntos da aula.	2		
		- Participei poucas vezes.	0		
	Cooperação	- Respeitei todas as regras de trabalho (turma ou grupo de trabalho mais restrito) e colaborei com o professor/colegas.	2		
		- Nem sempre respeitei todas as regras de trabalho.	1		
		- Raramente respeitei as regras de trabalho.	0		
Autonomia	- Consegui quase sempre desenvolver as propostas de trabalho que tive, de forma autónoma e responsável.	4			
	- Algumas vezes necessitei de ajuda para fazer os meus trabalhos.	3			
	- Quase sempre necessitei de ajuda para fazer os meus trabalhos.	1			
Empenho / Interesse	- Realizei sempre no tempo previsto as tarefas propostas pelos professores/colegas.	4			
	- Algumas vezes demorei um pouco mais de tempo a realizar as tarefas que me eram propostas, e/ou não as consegui completar.	2			
	- Raramente consegui realizar sozinho as tarefas propostas no tempo previsto.	0			
		Total			

Saber/ Saber fazer 70%**Participação nas actividades da aula – 20%**

			Pontos	Auto-avaliação (pontuação) 1º Período	Auto-avaliação (pontuação) 2º Período	Auto-avaliação (pontuação) 3º Período
Domínio Cognitivo (Saber Fazer) 70%	Leitura e Compreensão o (5%)	- Leio com correcção e expressividade e compreendo o que leio	5			
		- Leio com algumas incorrecções e tenho alguma dificuldade em compreender o leio.	3			
		- Leio com muitas incorrecções e não compreendo o leio.	0			
	Participação oral / Produção oral (5%)	- Participei activamente nas aulas de forma correcta e com intervenções oportunas	5			
		- Participei de forma irregular, nem sempre correcta ou oportunamente	2			
		- Participei poucas vezes e as minhas intervenções eram incorrectas e/ou inoportunas	0			
	Compreensão o Oral / Auditiva (5%)	- Compreendo tudo o que o ouço em Inglês	5			
		- Às vezes não compreendo o que ouço em Inglês	3			
		- Nunca compreendo o que ouço em Inglês	0			
	Expressão escrita (5%)	- Escrevo de forma clara e correcta	5			
		- Escrevo de forma clara embora com algumas falhas	3			
		- Tenho muitas dificuldades em exprimir-me por escrito	0			

Fichas de Avaliação: 40%			Avaliação 1º Período	Avaliação 2º Período	Avaliação 3º Período
Portefólio: 5%					
Dicionário de aula 5%					
Fichas de Avaliação (40%)	1º	teste .			
	2º	teste			
Portefólio (5%)	Excelente	5			
	Satisfaz bastante	4			
	Satisfaz	3			
	Satisfaz pouco	2			
	Não trouxe	0			
Dicionário de aula (5%)	Excelente	5			
	Satisfaz bastante	4			
	Satisfaz	3			
	Satisfaz pouco	2			
	Não trouxe	0			
Total (50%)					

AVALIAÇÃO FINAL	Avaliação 1º Período	Avaliação 2º Período	Avaliação 3º Período
Tendo em conta todos os parâmetros, considero que a minha avaliação no final do período deverá ser:			

Tomei conhecimento da auto-avaliação do meu educando na disciplina de Inglês:

ANEXO 5.6

AUTO-AVALIAÇÃO DA ORALIDADE



FICHA DE AUTO - AVALIAÇÃO DA ORALIDADE

NAME _____	NUMBER _____	CLASS _____
DATE _____	TEACHER _____	

Preenche a seguinte tabela de acordo com o que consideras a verdade relativamente ao momento de **interacção oral** na aula de hoje. Sê o mais honesto(a) possível. (**✓ SIM, X Não**)

Estive atento à conversa	
Percebi o que tinha que fazer	
Falei de forma clara	
O entrevistado entendeu o que eu disse	
Desempenhei bem o meu papel	
Usei o vocabulário correctamente	
Usei a gramática correctamente	
Usei entoação na minha pergunta	
Apontei na folha correctamente as respostas que o entrevistado deu	
Usei a língua inglesa durante todo o tempo	
Usei meios não verbais de comunicação (gestos...)	

REFLEXÃO ESCRITA: Reflecte agora sobre esta actividade e as dificuldades que sentiste.

Obrigada pela tua colaboração!

Fonte: Vieira, F, Moreira,M. (1993),*Para além dos testes. A avaliação processual na sala de aula.* Braga IEP-UM
(adapt)

FICHA DE OBSERVAÇÃO E AVALIAÇÃO DA ORALIDADE (ALUNO OBSERVADOR)

NAME _____	NUMBER _____	CLASS _____
DATE _____	TEACHER _____	

Vais observar e avaliar o desempenho dos teus colegas de grupo. Preenche a seguinte tabela de acordo com o que consideras ser verdade relativamente ao momento de **interacção oral** na aula de hoje. Sê o mais honesto(a) possível. (**✓ SIM, X Não**)

NÚMERO DOS ALUNOS												
Esteve atento à conversa												
Percebeu o que tinha que fazer												
Falou de forma clara												
O entrevistado(a) entendeu o que ele disse												
Desempenhou bem o seu papel												
Usou o vocabulário correctamente												
Usou a gramática correctamente												
Usou entoação na sua pergunta												
Apontou as respostas do entrevistado												
Usou sempre a língua inglesa												
Usou meios não verbais de comunicação												

REFLEXÃO ESCRITA SOBRE ESTA ACTIVIDADE: Reflecte agora sobre esta actividade e as dificuldades que sentiste.

Obrigada pela tua colaboração!

Fonte: Vieira, F, Moreira, M. (1993), *Para além dos testes. A avaliação processual na sala de aula.* Braga IEP-UM (adapt)

ANEXO 6

INSTRUMENTO DIDÁCTICO DE AUTO-REGULAÇÃO

PLANNING, REVIEWING AND EVALUATING MY WORK



Name: _____

Class: _____ **Unit:** _____ **Date:** ____ / ____ / ____

PLANEAR...

O que preciso de saber para fazer este trabalho?
O que vou poder aprender com este trabalho?
Como vou fazer o trabalho?
De que recursos/ materiais vou precisar?

REVER...

O meu trabalho está correr de acordo com o que tinha pensado?
Estou a compreender?
Tenho dificuldades? Se sim, como as posso ultrapassar?

Quero mudar alguma coisa?

AUTO-AVALIAR...

O que é que aprendi com este trabalho?
O que gostei de fazer neste trabalho?
O que não gostei de fazer neste trabalho?
Fiz tudo o que queria? Se não, porquê?

Observações:



ANEXO 7

GRELHA DE OBSERVAÇÃO DA AULA DE APLICAÇÃO DO INSTRUMENTO DE AUTO-REGULAÇÃO

GRELHA DE OBSERVAÇÃO DA AULA DE IMPLEMENTAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE AUTO-REGULAÇÃO

Data: _____

Dimensões	Observação/ Notas
Planificação da actividade	
→ Finalidades	
→ Organização do trabalho	
→ Recursos	
Monitorização	
→ Revisão dos objectivos	
→ Dificuldades	
→ Estratégias	
Avaliação	
→ Aprendizagens	
→ Pontos fortes/ Pontos fracos	
→ Cumprimento dos objectivos	

ANEXO 8

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA FINAL À PROFESSORA COLABORADORA

Entrevista realizada à professora colaboradora no estudo, no dia 21 de Junho de 2010.

AR (Ana Rocha): Queria começar por perguntar o que entendes por auto-regulação

AT (Ana Trigueiros): Auto-regulação, como a palavra diz, não é, é a regulação que nós fazemos, aluno ou professor, de uma tarefa que estamos a executar. Portanto, pensar antes de começar, como é que a vamos fazer, o que é que vamos precisar para a fazer. Ao longo do percurso, ou seja ao longo do tempo que vamos executando a tarefa irmos pensando se está a correr bem, se temos que mudar de estratégia, se precisamos de mais informação, de mais material, se precisamos de apoio de alguém. E depois no final fazer a avaliação final do trabalho, se correu bem ou não, o que é que custou mais a fazer, as dificuldades que sentiu e se foi interessante ou não, se valeu a pena.

AR: E quais são, a teu ver, as vantagens e os constrangimentos da auto-regulação?

AT: É assim, eu não vejo constrangimentos para a auto-regulação, acho que é importante que seja feita. Nós quando estamos a fazer qualquer coisa temos que sentir que o trabalho está a desenvolver-se. Temos que ver se precisamos de mais coisas ou não, informação exterior, apoio, para executarmos bem aquilo que estamos a fazer. Aliás, nós estamos sempre a fazer auto-regulação, em qualquer actividade. Em termos de aula, o constrangimento pode ser o tempo, por ser um pouco demorado. Eu acho que aquele aluno que é motivado está sempre a fazer auto-regulação, está sempre a chamar o professor de precisar de ajuda, está a tentar arranjar informação extra, o que não a faz é formalmente. Está fazê-la intuitivamente. Em termos de aula, o uso de instrumentos exige que o professor prepare a aula de modo a dar tempo aos alunos para parar, reflectir, etc. Mas não vejo isso como um constrangimento, eu acho que é muito benéfico para o aluno, que ele reflecta sobre o que está a fazer. Se for o professor a dizer tudo, o ensino é muito dirigido e isso não é benéfico para o aluno.

AR: Então achas que enquanto professora, no desenvolvimento de práticas de auto-regulação, o único constrangimento que vês é o tempo?

AT: Não queria falar em constrangimento, é mais uma dificuldade para o próprio professor. Nós estamos tão habituados a dirigir a aula que tiramos a autonomia toda ao aluno e a auto-regulação leva o aluno a ser autónomo. Ele tem que parar e pensar por si próprio e cada aluno é diferente do outro, cada um sente dificuldades e motivações diferentes, o que leva a que a auto-regulação seja tão importante.

AR: E o manual com o qual tens trabalhado, achas que incentiva a um trabalho de auto-regulação?

AT: Não, o manual com que temos trabalhado, e que agora vai mudar, não apresentava tarefas de auto-regulação nem qualquer incentivo à auto-regulação.

AR: Relativamente ao trabalho colaborativo que nós desenvolvemos, desde a análise do manual e dos materiais didácticos até à criação do instrumento de auto-regulação que tu aplicaste, consideras que foi ou não benéfico para os alunos?

AT: Eu acho que sim, eles próprios também dizem que foi muito útil tudo aquilo que foi feito e até achei que eles se motivaram bastante para o uso do instrumento e dedicaram-se

AR: Quais são, na tua opinião, as vantagens e desvantagens dos instrumentos que nós criámos e aplicámos? Ou melhor aplicaste tu, eu só assisti e observei...

AT: Eu só vejo vantagens porque quando nós pedimos ao aluno que pense naquilo que está a fazer é sempre muito vantajoso, não vejo qualquer desvantagem nisso, vejo vantagens e totais.

AR: Que vantagens e constrangimentos sentiste no desenvolvimento do nosso trabalho colaborativo?

AT: Eu não senti qualquer dificuldade, Gostei muito porque não são trabalhos que nós façamos todos os dias e achei tudo muito interessante mesmo em termos da reflexão e do trabalho com os alunos.

AR: E em relação ao tempo que foi “exigido” para este trabalho colaborativo, não vê desvantagens?

AT: Isso, eu pra essas coisas tenho muito tempo porque isso é muito importante mesmo para a nossa formação, não só pessoal mas também profissional.

AR: O trabalho que nós desenvolvemos, achas que trouxe alguma mudança para a tua prática lectiva?

AT: Trouxe, trouxe. Gostei tanto do instrumento que acho que a vou adoptar e aplicar com frequência. A aula em que foi aplicado provavelmente não seria mais ideal mas pretendo usá-lo com frequência.

AR: Eu ia perguntar se tens algum tipo de intenções futuras no que considera a auto-regulação mas acabaste de responder, não é?

AT: Sim, este tipo de instrumento para o tipo de trabalho que quero desenvolver com os alunos é o ideal

AR: Presumo que pretendes então continuar a promover um trabalho de auto-regulação?

AT: Sim, sem dúvida!

ANEXO 9

NOTAS DE CAMPO DA INVESTIGADORA

NOTAS DE CAMPO – 29 Outubro 2009

Vou conversar com a AT na próxima Segunda-feira. Vou falar-lhe do meu estudo, daquilo que gostava de fazer e da razão por que a escolhi para colaborar comigo. Tenho algum receio porque, apensar de saber que a AT é defensora das questões da pedagogia para a autonomia, tenho medo que isto lhe pareça muito complicado para conjugar com a carga lectiva e todas as responsabilidades que tudo isto acarreta.

NOTAS DE CAMPO – 09 de Novembro 2009

Conversei hoje com a AT sobre o estudo, aquilo que eu gostava de fazer e a minha vontade de desenvolver este estudo em colaboração com ela. Fui sincera e disse-lhe logo que este trabalho não se4ria fácil nem simples e que iria implicar bastantes encontros para trabalharmos juntas, ou seja, bastante tempo da parte dela, mas que por outro lado, poderia ser uma mais-valia.

Fiquei espantada com a reacção da AT! Nem pensou duas vezes, ficou entusiasmada com a ideia, disse que para estas coisas tem sempre tempo e que só esperava corresponder às expectativas. Já conversámos um bocadinho sobre as nossas formas de trabalhar com os alunos e sobre aquilo que gostávamos de alterar nas nossas práticas e foi bom porque até já fomos dando algumas ideias uma à outra. É interessante verificar na prática aquilo que lemos mas nem sempre acreditamos – o trabalho colaborativo, nomeadamente a troca de experiências e ideias permite um enriquecimento pessoal e profissional!

NOTAS DE CAMPO – 10 de Dezembro 2009

Tenho hoje à noite a minha primeira sessão de trabalho colaborativo com a AT. Já temos conversado via telemóvel e mensagens de email porque como ela vive em Barcelos e eu em Famalicão não dá para nos encontrarmos as vezes que seriam desejáveis. Hoje temos que pensar no questionário inicial a aplicar aos alunos, já pensei em alguns parâmetros que poderíamos incluir no questionário, vou agora discuti-los com a AT e, juntando as minhas ideias com as ideias dela, pode ser que já consigamos preparar o guião do questionário hoje.

NOTAS DE CAMPO – 21 Janeiro 2010

Reuni hoje com a AT. Já conseguimos terminar o guião do questionário inicial e, com base no mesmo, já preparámos o questionário. Ambas tínhamos bastantes ideias mas como não queríamos que o questionário ficasse muito extenso tentámos seleccionar as questões que nos pareceram mais importantes. Também

tentámos ter em conta que se trata de um questionário para alunos de 5º ano, ou seja, com uma linguagem simples e as perguntas o mais directas e fechadas possível.

Foi um encontro longo porque implicou muita reflexão, discussão, reformulação, mas muito produtivo uma vez que, mais uma vez, confirmámos que temos muitas ideias e em comum e que trabalhamos muito bem juntas.

NOTAS DE CAMPO – 17 Fevereiro 2010

Agora que já temos o questionário inicial pronto (que a Ana vai aplicar brevemente), temos que passar à fase seguinte, ou seja, à análise do manual e restantes instrumentos didácticos utilizados pela AT. Uma vez que o que nós queremos é ver se o manual apresenta tarefas que promovam algum tipo de auto-regulação, por parte dos alunos, vamos ter que construir uma grelha que nos oriente nessa análise. Talvez o melhor seja partirmos das dimensões da auto-regulação mas é algo que temos que ver juntas, pode ser que as ideias das duas juntas dêem bons frutos.

NOTAS DE CAMPO – 15 Março 2010

Na última sessão de trabalho colaborativo, em Fevereiro, começámos a pensar na grelha de análise do manual e dos restantes instrumentos didácticos e, como não conseguimos terminar mas já estavam as ideias lançadas, fomos comunicando via telemóvel e email e enviando sugestões uma à outra. Agora já temos a grelha pronta, é simples porque decidimos que o melhor era não complicar... Vamos aplicá-la na análise do manual e restantes instrumentos didácticos na próxima semana, no nosso próximo encontro de trabalho colaborativo.

NOTAS DE CAMPO – 26 de Março 2010

Eu e a AT já fizemos a análise do manual e dos restantes instrumentos didácticos que ela usa nas aulas. Quanto ao manual chegámos à conclusão de que não apresenta qualquer tipo de tarefas que promovam a auto-regulação, aliás essa é a razão que levou a AT a construir os instrumentos didácticos que nós analisámos também. Os instrumentos didácticos da AT promovem a reflexão e a auto-avaliação, no entanto apresentam algumas lacunas no que considera a planificação e a monitorização do trabalho. Por isso, depois de reflectirmos, decidimos que o melhor é construir um instrumento que possa ajudar os alunos na auto-regulação.

NOTAS DE CAMPO – 14 Abril 2010

Eu e a AT estivemos a analisar os dados dos questionários iniciais aplicados aos alunos. Deu para perceber que os alunos têm noção da importância de planificar, rever e avaliar o seu trabalho, no entanto também deu para perceber que quando questionados sobre as estratégias a que recorrem os alunos tiveram muitas dificuldades a responder e, segundo a AT, precisaram até de alguma orientação. Esta análise veio reforçar a ideia de que devemos construir um instrumento que auxilie os alunos no processo de auto-regulação.

NOTAS DE CAMPO – 6 Maio 2010

A proposta de instrumento de auto-regulação está concluída, agora estou ansiosa por ver o impacto junto dos alunos e a eficiência, claro! Na próxima semana, na próxima sessão de trabalho colaborativo, eu e a AT vamos planificar a aula de aplicação do instrumento. Estive a pensar que, uma vez que este instrumento de auto-regulação que eu e a AT construímos, pretende colmatar as lacunas que encontrámos no manual e restantes instrumentos didácticos analisados, talvez seja melhor o enfoque de observação incidir nos mesmos itens de análise dos instrumentos. Tenho que discutir esta ideia com a AT...

NOTAS DE CAMPO – 9 Junho 2010

Fui hoje observar a aula de aplicação do instrumento de auto-regulação. Correu muito bem, os alunos gostaram muito das tarefas propostas e só tiveram algumas dificuldades na definição de estratégias e na revisão do trabalho, ou seja, isto só veio confirmar a nossa percepção anterior de que é preciso investir mais na planificação e monitorização do trabalho, por parte dos alunos.

NOTAS DE CAMPO – 21 de Junho 2010

Fiz hoje a entrevista final à AT. Ela mostrou-se muito satisfeita com o trabalho colaborativo desenvolvido. Fiquei contente por verificar que a AT pretende continuar a trabalhar no sentido de promover a auto-regulação dos alunos porque é sinal que este trabalho deu frutos...